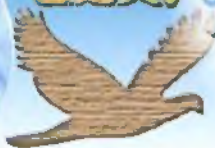


د. توما جورج خوري

# الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم



تجرام



سور الزينة

الطفل الموهوب  
والطفل بطيء التعلم

في  
الهيئة العامة للطباعة والنشر والتوزيع

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

1422 هـ — 2003 م

مجمع المؤسسة العامة للدراسات والنشر والنشر

بيروت — الحمرا — شارع النيل رقم ١١١/٦٢٢٢ — ص.ح. ١١١/٦٢٢٢

رقم (٥١) — هاتف (٥١) ٧٩١١٢٤ — بيروت — لبنان

ISBN 9953-427-00-3

## مقدمة

إن مهنة التعليم من أشرَف المهن وأتقها لذلك ليس من السهل أن تجد معلماً أو معلمة اتقوا مهنة التعليم بحيث أنهم لم يعودوا بحاجة إلى مزيد من العلم والمعرفة.

إن عملية التربية والتعليم عملية يقصد منها بلوغ أهداف تربوية معينة من خلال ما يكسبه التلامذة من معلومات ومهارات وخبرات عبر توجيه المعلمين. فكلما كان المعلمون مؤهلين لمهنة التعليم فأسأب الظن والاحتمال بأن هذا التعليم سيُلعب دوره الفعال في معالجة التلامذة من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية المطلوبة.

ولما كانت البحوث التربوية تحتل مركزاً هاماً في العملية المنكسورة فهي ولا شك ستكون بمثابة العمود الفقري للمعلم كي يبني من خلالها وعلمها ما يفترض تعليمه للتلامذة، لذلك نجد هذه البحوث وقد وقفت مساهمة ومتواضعة تعد يدها إلى المعلمين كي تأخذ دورها عبر القنوات التالية:

أ - تلعب دور المساعد في تنمية اتجاه المعلمين نحو النظفة والوعي لمختلف نواحي التقدم المعرفي الإنساني الذي لا حدود له.

ب - تزود المعلمين بطقائق ومهارات كي يتمكنوا من القيام بعملهم على خير ما يرام.

ج - تساعد المعلمين على الاكتشاف والخلق والإبداع لمقائلي جديدة من أجل مزيد من العلم والمعرفة ومساهمة في إضافة لبنة جديدة إلى هرم الحضارة الإنساني المتنامح.

ولكن المشكلة التي تواجه المعلمين في الوقت الحاضر تكمن في عدم تمكنهم من متابعة التقدم الهائل والمستمر في ميدان البحوث التربوية بسبب كثافتها في الكم والتنوع وسبب عدم الكفاية في تأهيل المعلمين لممارسة مهنة التدريس ضمن الأصول الواجب اعتمادها، بالإضافة إلى نقص في الإمكانيات من الحصول عليها (البحوث) مما يؤدي بالنتيجة إلى قلة استفادة المعلمين منها بحيث يصبح الكثير من نتائجها قليل الأثر في حياتهم اليومية.

من هنا ضرورة تكاتف الجهود من معلمين وأخصائيين وخبراء تربويين بدعم من الدولة لإصدار سلسلة من المجلات والكتيبات التي تتضمن حول البحوث التربوية متعملة بذلك جميع النقطات.

من هنا كان الاهتمام اليوم - أكثر من أي وقت مضى - منصباً على البحوث التربوية في مجال الأطفال الموهوبين والأطفال بطيئى التعلم لأننا أحوج ما نكون إلى التعرف عليهم كي نتمكن، نحن معشر المربين، من القيام بما يلزم لتهم حاجاتهم وميولهم وتجاهاتهم وقرارتهم من أجل مجتمع أفضل.

ومن الجدير تذكراً أن معظم اتجاهات المعلمين في مدارسنا منصبة نحو الأطفال العاديين دون الاهتمام بالأطفال الاستثنائيين Exceptional children أي الأطفال الموهوبين والأطفال بطيئى التعلم.

لذلك لم يعد بوسعنا كتربويين أن نهمل هذا الشق من الدراسة، أعني دراسة هؤلاء الأطفال من جميع النواحي: العقلية والجسمية والنفسية والعاطفية، لا بل في جعل دراسة الأطفال الاستثنائيين مرتكزاً هاماً من أجل استكمال دراسة الأطفال بالشكل المطلوب. لذلك جئنا بكتابتنا هذا واضعين بين يدي القراء الكرام وصفاً دقيقاً وشاملاً لهؤلاء الأطفال داخل الصلوات وخارجها، واضعين أفضل الطول الممكنة لما يواجههم ويواجه معلمهم في هذا الخصوص رجين أن نكون قد وفقنا في السير بالسفينة إلى الشاطئ الأمين.

## لمحة تاريخية عن المتفوقين

التفوق والمتفوقين قديم قدم الإنسان فلقد اهتم الناس الأوائل بالمتفوقين وأكرمهم وأعطوهم المراكز الحساسة كمكافأة على تفوقهم ولعل أفضل منطلق تاريخي يجب التوقف عنده هو التجربة الصينية التي قام بها الصينيون منذ ما قبل الميلاد<sup>(1)</sup> وهذا ليس غريباً عنهم كونهم أول من اخترع الطباعة والورق، لذلك كلّفوا السليقين إلى ابتداع فكرة التفوق فطبّقوها على موظفيهم ومسؤوليهم واستمروا في الاعتماد عليها مدة طويلة من الزمن.

من هنا كانت فكرة الامتحانات الطريق الوحيد كمقياس للنجاح من أجل ملء الوظائف المرموقة. وكان الموظف عبارة عن شخص متعلم قد فاز في مسابقات عدة أتفق عشرات السنين يستند لها ويتنافس مع آلاف المرشحين للوظيفة. ولم يقتصر الأمر عند هذا الحد بل زاد عليه كثيراً إذ أنه بعد نجاحه وحصوله على الوظيفة كان يمتحن أليطرة الصين بلجاً إلى إجراء امتحان آخر بعد ثلاث سنوات من حصول الموظف على الوظيفة للتأكد من مدى صلاحيته للوظيفة. ولقد تنافس أليطرة الصين - قبل الميلاد - على عدد المرات التي يجري فيها الامتحانات على الموظف في أثناء عمله. فمنهم من أجراها مرتين: مرة بعد أربع سنوات ومرة أخرى بعد ثماني سنوات فسي حين يكتفي أخرون لمرة واحدة. أما مواضيع الامتحانات فكانت<sup>(2)</sup>:

<sup>(1)</sup> لوما غوري، "الاختبارات المنوسية ومركزات تقييما"، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1991، ص 9.

أ - الموسيقى، ب - الرماية، ج - القروسية، د - جغرافية  
الإمبراطورية، هـ - المسائل العسكرية، و - الكتابة، ز - الحساب،  
ط - الزراعة، ي - طقوس اجتماعية.

وكان المرشحون للدخول إلى الوظيفة يقسمون إلى أقسام ثلاثة:

— براعم العباقرة،

— العلماء أو العلماء،

— المهيئون إلى أخذ الوظيفة.

ويروى أن الخطوة الأولى (براعم العباقرة) كانت تشمل عدداً كبيراً من براعم العباقرة تصل أعدادهم إلى الألفين يقامون على الوظيفة وكانت أعمارهم تتراوح بين الخامسة عشرة والسبعين. فيدخل المرشحون إلى مكان مفلق يمكنون فيه حوالي 24 ساعة ينجزون المطلوب ثم يعودون إلى منازلهم بانتظار نتيجة الامتحان. وبعد أن يتم اختيار براعم العباقرة يمنحون أوسمة معينة دلالة على تمييزهم عن لم ينجح ثم لا يلبث هؤلاء البراعم أن يذهبوا إلى العاصمة يمين لإجراء فحوصات أخرى وذلك كل ثلاث سنوات حتى إذا ما اجتازوا الامتحان ينجح أصبحوا في مرتبة أرفع وهي مرتبة العلماء<sup>(1)</sup>. ومن الجدير ذكره أن نسبة النجاح في هذا الامتحان لا تتعدى الـ 1 % . وهكذا بعد أن يجتازوا المرحلة الثالثة تجري قرعة يختار بموجبها فرصة لمن يحق لهم التقدم للفوز يشرف المتقدم للحصول على مكان في الأكاديمية الإمبراطورية.

وهنا يتقدم هؤلاء الفائزون إلى المثل أمام الإمبراطور بنفسه حيث يضع بنفسه الأسئلة والفاجحون الذين هم عادة لا يتعدون العشرة يعينون إما مزارخين أو أنباء في القصر الإمبراطوري الصيني.

(1) المرجع نفسه، ص 10.



نستدل من هذه التجربة بأن الحصول على وظيفة معينة كان يفترض في الشخص المؤهل لها أن يكون متوقفاً في حقل معين أو في حقل عدة وبناء على هذا التفوق ينادى به وظيفة أو مركزاً معينة. وهذا يعني أن التفوق كان موضوع اهتمام الناس والأباطرة إلى حد أنه دون التفوق لا يمكن الوصول إلى الهدف المقصود.

(وهكذا استطاعت الصين أن تضع المراكز الأساسية للمثقفين عقلياً وهذه المراكز هي التالية:

- 1 - إتاحة الفرصة لمعظم الناس من يائمين وكبار للتقدم إلى الامتحان.
- 2 - جعل الامتحان وسيلة لوضع الإنسان المناسب في المكان المناسب.
- 3 - إخضاع المرشحين إلى ظروف واحدة تقريباً.
- 4 - الاعتماد على المراحل من أجل الوصول إلى المراكز العليا.
- 5 - إعادة الامتحان في أثناء الوظيفة مما يدل على صحة التقييم المستمر للفرد والتأكد من صلاحيته لها.

ولقد اهتم اليونانيون بالمثقفين، وهذا ما ظهر واضحاً عندما تحدث أفلاطون في كتابه المشهور "جمهورية أفلاطون الفاضلة" بأنه من أهم دعائم هذه الجمهورية الاهتمام بالموهوبين لأنهم سيكونون رجالاً لجمهورية الأوتل، وبالتالي لاستلام زمام الأمور في جمهوريته العتيدة. ومن الجدير ذكره أن اهتمام اليونان بالموهوبين بلغ حداً أنهم جعلوا للأطفال الموهوبين معلمين خصوصيين لتعليمهم وتدريبهم كي يصنعوا منهم قادة الغد.)

أما فيما يختص بالمعهد الروماني فكان الأمر مختلفاً عما هو عند اليونان إذ ظل التركيز على الموهوبين قائماً لكنه أخذ اتجاهاً آخر. فلقد اهتم الرومان بالمثقفين في مجال القتال والحرب وذلك من أجل صنع القادة

المسكرين الكبار، لذلك انصب اهتمامهم نحو تدريب الموهوبين على قدس  
القتال المختلفة عبر تربيتهن عسكرية صارمة.

أما خلال الحكم العربي والإسلامي فقد بدأ وانضماً اهتمام الخلفاء  
والولاة بالموهوبين إلى حد أنهم كانوا يبحثون عنهم في كل حطب وصوب من  
أجل جلبهم إلى البلاط ومن ثم الاعتناء بهم وتدريبهم وتعليمهم من أجل تسيير  
دفة الحكم والإدارة.

وهكذا استمرت الأمور على هذا المنوال في الاهتمام بالموهوبين  
خلال الحقب المتلاحقة في التاريخ من أوروبا إلى اليابان. وما أن أطل القرون  
العشرين حتى ظهرت دراسات علمية وضمت معايير ومقاييس من أجل  
التعرف على الموهوبين وقد تم ذلك عبر اختبارات الذكاء المختلفة. لذلك نجد  
أنفسنا أمام دراسة موضوع الذكاء من مختلف جوانبه حتى نتعرف على  
الطرق المناسبة التي اعتمدها الباحثون من أجل التعرف على الأكفاء  
الموهوبين.

تعريف للذكاء:

كثيراً ما نستخدم في حياتنا اليومية كلمة ذكاء، ونطلقها على شخص  
سريع الفهم، فإذا عرضنا مشكلة صعبة على مجموعة من الأشخاص، وجدنا  
عدداً قليلاً منهم استطاع أن يفهمها ويعطي الإجابة الصحيحة لها. نقول عنهم  
أذكىاء<sup>(1)</sup>. والواقع أن المعنى العام للذكاء معنى لغوي ترتبط فيه الفطنة  
والحنس، لذلك نستطيع القول أن فلاناً من الناس أذكى من فلان، وأن هذا أقل  
فطنة من ذاك لذلك فهذا الفرق هو فرق في الدرجة لا في النوع.

لقد قول الكثير في الذكاء وقد عرّفه كثيرون إلا أننا بصدد إعطائه  
مفهوماً علمياً دقيقاً، لا مفهوماً عاماً. فقد قال البعض: "إنه الذكاء في

(1) توما غوري، "ميكولوجية النمو عند الطفل والمراهق"، بيروت: المؤسسة الجامعية  
للدراسات والنشر والتوزيع، "مجد"، 2000، ص 174.

التكيف، أما البعض الآخر فيقول: "إنه القدرة على التفكير المجرد" كما يقول آخرون "إنه الفرائز الذي تزوره وواقع الذكاء".

يعود الفشل في تناول كلمة "الذكاء" أو مرادفها "القدرة العامة" إلى العالمين "جولتون Galton" و"بينيه Binet". فقد حاول هذان الرائدان في مجال علم النفس أن يصعبا من الاختبارات ما يقاس "القدرة العامة General Capability" حيث قالوا بأن هذه القدرة قدرة فطرية، وقد توصل بعض العلماء وفي طليعتهم "تورندايك Thorndike" إلى أن هناك "ذكاء نظرياً Theoretical Intelligence" يتألف من الفترات والقوى التي تعالج الرموز المجردة كالأنماط والأعداد والمصطلحات، وهذا الذكاء يبدو في دراسة العلوم الرياضية أو الفلسفة أو ما شابهها. كما توصل للعالم المذكور في وجود ما يسمى "الذكاء العلمي" Scientific Intelligence<sup>(4)</sup> الذي يختص بملاح الأخطاء المحسوسة للفرد. وهذا لا يد من توافره في كل العلوم والمهارات الحركية والميكانيكية وكل ما يمت إليها بصلة، بالإضافة إلى "الذكاء الاجتماعي Social Intelligence" الذي يؤدي إلى تكامل الفرد مع المجتمع<sup>(5)</sup> والاساس فقال فلاس تصرفت بشكل لا تق، أو قلان سلك مسلكاً تكياً وهذا يدل على أن الإنسان قادر على التكيف اجتماعياً بذكاء معين يظهر عبر مسلكه وتصرفه

كما يجب أن لا يفوتنا أهمية ربط الذكاء بالفاحية العضوية وهذا يعني الحيوية أو إمكانية ضبط معين من السلوك الكائن في التكوين الجسمي للكائن الحي، ويمتلك الكائن الحي ذكياً عندما يستعمل هذه الإمكانيات في المواقف التي تدعو لاستعمالها.

وهكذا نستدل بأن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء والوراثة، حيث أن التكوين الجسمي للكائن الحي مرتبط بالوراثة.

(4) لاهر عال، "علم النفس التربوي" بيروت، دار العلم للملايين، 1978، ص 287.

(5) سماح محمد ومحمد طلائع، "علم النفس العام"، القاهرة: المؤسسة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1968، ص 123.

نستغل من كل هذا بلى الذكاء:

«عبارة عن قدرة عقلية عامة تمكّنا من القيام بتصرفات وتطلّبات سلوكية بحيث يستطيع الإنسان من خلالها أن يتكّيف مع البيئة السائدة والاجتماعية ويدرك العلاقات فيما بينها»<sup>(١)</sup>.

نظريات الذكاء Theories of Intelligences: لقد نشأت نظريات عديدة للذكاء لكن بعضها لم يرق على أساس تجريبي بل جاءت نتيجة للنظر والتأمل. مثلاً قال بعضهم بأن الذكاء عبارة عن «ملكة واحدة» بينما ذهب البعض الآخر إلى أنه — الذكاء — عبارة عن عدة ملكات مستقلة بعضها عن البعض الآخر كالذاكرة وغيرها.

نظرية ألفرد بينيه Alfred Binet:

قام بينيه بالإشراف والعمل على دراسة التلاميذ الذين شهد إليه بهم، كان ذلك عام 1905 حيث أنجز مقايسه الأول الذي اشتمل على ثلاثين اختباراً متدرجاً في صعوبتها تصاعدياً. فكان يُطالب من الطفل القيام بعمل معين في زمن محدد، مثل تكرار رقم محدد أو تفسير معنى كلمة أو غيرها. وبعد أن أجرى اختباراً هذا على الأطفال المعاقين منهم وغير المعاقين Exceptional خرج بنتيجة وهي.

«إن الطفل الذي يجتاز هذه الاختبارات بنجاح قادر على التعلّم ممّن صلب نظامي معين، ومن لم يستطع اجتياز الاختبارات المذكورة فلا بد من إيجاد صف خاص له»<sup>(٢)</sup>.

ولعل مقاييس بينيه الثاني الذي أخذ مكانه عام 1908 كان أكثر شمولاً واتساعاً من المقياس الأول، حيث شمل تسعة وخمسين اختباراً وضمت على أساس مستوى الطفل الزمني (العمر الزمني) أما مقايسه الثالث جاء عام 1911.

(١) أحمد ركي، «علم النفس التربوي»، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972، ص 310

(٢) توما الحوري، مرجع سابق، ص 181.

وما في أصل عام 1916 حتى عدل المعلم الأمريكي "لويس تيرمان" Lewis Terman<sup>(١)</sup> مقياس بينيه ودمج المقياس سويا وأصبحا يعرفان بمقياس "ستانفورد - بينيه" Stanford-Binet. وقد عدل هذا المقياس مرة أخرى عام 1937 ونشر عبر شكلين إثنين: الأول ويدعى "شكل L" والثاني ويدعى "شكل M"، ثم ألحق بشكل ثالث دعى "L-M"، نموذج "L-M".

ويعتبر مقياس ستانفورد - بينيه بأنه مقياس يجري على فرد واحد لا على صف بأكمله، لذلك يتركز في من شرف عليه أن يكون أخصائيا ومدرسا، ولهما يلي ستة من الاختبارات الموجودة في النموذج "L" لفئة عمر ست سنوات، وهي تمثل نوع الولوجيات التي يتضمنها مقياس ستانفورد - بينيه<sup>(٢)</sup>.

١ - معاني المفردات: يتوقع من التلميذ أن يذكر معاني كلمات مختلفة

2 - تكوين مسبحة خرز من الذاكرة: يطلب من التلميذ أن يكون مسبحة من الخرز ويتلوب فيها الخرز المكعب والخرز للملور. ويقوم التلميذ بهذا العمل بعد أن يقدم له التفاصيل مثالا ليصلحها.

3 - التصور الناقصة: يعرض التامص صورا لأشياء فيها أجزاء ناقصة ويطلب من التلميذ أن يحدد الأجزاء الناقصة.

٤ - المفاهيم العددية: يطلب من التلميذ أن يعطي التامص أعدادا من المكعبات الخشبية (3 و 5 و 7) من مجموعة المكعبات الخشبية عددها 12، كلها ذات حجم واحد.

5 - التشابه والاختلاف بين الصور: يقدم للطفل مجموعات من البطاقات المصورة، ويطلب منه أن يعرف على الرسم الذي يختلف عن الرسوم الأخرى في المجموعة.

(١) المرجع نفسه، ص 182.

(٢) المرجع نفسه، ص 182 - 183.

6 - تحديد طريق في مائة: يطلب من التلميذ أن يحدد بالقلم أقصر طريق خلال مائة مطبوعة.

وهناك مثال آخر لطفل في سن الثامنة: "أقبل زكاء طفل فسي سن الثامنة".

- 1 - يقرأ الطفل فقرة ما ويتكرر فكرتين منها.
- 2 - بعد تسع قطع من الفلاد موضوعة في صنف واحد.
- 3 - يمرّب أسماء الألوان الأربعة الأولية.
- 4 - يعد إلى الوراء من عشرين إلى صفر.
- 5 - يكتب جملة ما تملئ عليه.
- 6 - بين الفرق بين شيتين ملوطين كالزجاج والخشب أو القماش والورق.

بعد ذلك يحسب الفاحص السن العقلية للتلميذ، والسن الزمنية له، ممثلاً الذي يكون عمره الزمني ثماني سنوات ويستطيع أن يجيب عن الأسئلة التي ينجح فيها أطفال هذا السن في الإجابة عنها تماماً قبل عمره الفعلي يكون ثماني سنوات أيضاً، ويكون عالياً في ذلك، أما إذا كان عمره العقلي ثماني سنوات وخمسة أشهر ففي قدرته العقلية تعني أنه عنده استعداداً مساوياً للتلميذ المتوسط الذي يساوي عمره ثماني سنوات وخمسة أشهر. أما إذا استطاع أن يجيب عن أسئلة أطفال سن التاسعة فإنه سيكون أنكى من أقرانه ويكون عمره العقلي تسع سنوات في حين عمره الزمني ثمانية فقط. ولذا يكون لكل ذكاء ولا يستطيع الإجابة إلا على اختبار أطفال السابعة فقط، فيكون عمره العقلي سبع سنوات أي أقل من الوسط. من هنا كانت الصلابة لحساب نسبة الذكاء التي يطبق عليها القانون التالي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وهذه النسبة تظل ثابتة لدى الفرد بعد الثامنة عشرة تقريباً، وهذا يعني أن نسبة ذكاء الفرد في سن الخامسة مثلاً (بعد قياسها) تكون تقريبا ثابتة فيما لو قيس، في سن الثامنة، ثم في سن الثانية عشرة.

وهكذا فإن الأفراد الذين يتساوى عمرهم العقلي والزماني يهتممون بنسبة ذكاء تساوي 100 وهو متوسط تقريبي لذكاء معظم الناس. أما الذين تقل نسبة ذكاوتهم عن هذا الرقم أو ترتفع فإن عمرهم العقلي يكون أقل أو أكثر من عمرهم الزمني وهؤلاء هم سماف العقول، والمعترة. فالذين تقل نسبة ذكاوتهم عن 65، يتأخر عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني. والذين تزيد نسبة ذكاوتهم على 130 يتقدم عمرهم العقلي على عمرهم الزمني. وعلى أية حال لا يمكن أخذ صورة واضحة عن ذلك إلا في مرحلة المراهقة أو بعدها بقليل.

#### نظرية سبيرمان Spearman:

هذه النظرية سُميت بنظرية العاملين. فقد أراد سبيرمان أن يدرس النشاط العقلي للمعرفي دراسة تجريبية مضبوطة كما يدرس عالم الطبيعة ظاهرة الحرارة في المعمل، وقد استدعى منه ذلك إجراء عدد كبير من التجارب، استحدث فيها عمليات رياضية وإحصائية معقدة ساعدت على الوصول إلى نتائج يقينية، وفعلاً شرع سبيرمان في إجراء هذه التجارب وذلك بأن وضع مجموعة من الاختبارات المختلفة التي تقيس مختلف القدرات ولواحي النشاط العقلي للفرد، مثل اختبارات القدرة العددية، والقدرة اللفظية، والقدرة الميكانيكية وهكذا. ثم طبق الاختبارات على مجموعة كبيرة متنوعة من الأفراد فيها التلميذ، والعامل، والموظف، والرجل، والمرأة، والريفي، والهندي. وذلك في مختلف الأعمار تبدأ من سن العاشرة وحتى الثامنة والسبعين. ولقد دون نتائج كل الاختبارات في جدول رياضية إحصائية استخلص منها نظريته التالية:

لقد شاهد سيرمان في نتائج الرياضيات ظاهرة غريبة، وذلك بعد أن قام بعدة عمليات إحصائية خاصة، وهي وجود عامل مشترك بين كل الاختبارات، رغم إختلافها في الموضوعات التي تقيسها، بالإضافة إلى وجود عامل آخر نوعي يختص به كل إختبار على حدة. ولقد توصل سيرمان من هنا إلى صياغة نظريته التجريبية عن الذكاء قائلًا « إن الوقائع المختلفة التي استمدتها من أبحاثي السابقة تدل على وجود عاملين<sup>(17)</sup> :

أولاً: العامل العام الذي يشترك في كل العمليات العقلية للمخلّقة.

ثانياً : العامل الخاص الذي يظهر في عمليات معينة ويختلف عن غيره من العمليات الأخرى.

فمثلاً عندما تقيس القدرات الخاصة لدى شخص ما مستخدماً اختبارات القدرة الرياضية، والموسيقية، واللغوية، تم استخلاص العلاقات القائمة بينها رياضياً، وألونه في الجدول في صورة أرقام، سألنا أنفسنا أن لكل قدرة درجة خاصة بها هي درجة العامل الخاص، بالإضافة إلى وجود درجة عامة تشترك بين كل القدرات هي درجة العامل العام. وهذا العامل العام ليس إلا رمزا رياضياً فقط يتوصل إليه العلماء حين استخدام المناهج الإحصائية، فهو عامل غير مادي، ويظهر بصورة أوضح في الاختبارات والقدرات النظرية العقلية للخاصة. أما العامل النوعي للخاص فله يظهر بوصف هو عندما يدر على إحدى الآلات الموسيقية "القدرة الموسيقية" أو عندما يتفوق في حل العمليات الحسابية "القدرة الحسابية" أو الميكانيكية وهكذا. ولقد أطلق العلماء على هذا العامل اسم "الذكاء" الذي يوجد بقدر مشترك في كل العمليات والقدرات العقلية العامة والخاصة. وهكذا يكون لدى كل شخص استعداداً عقلياً عاماً، هو "الذكاء" يعمل مع الاستعدادات النوعية أي القدرات الخاصة ويتوقف بنجاح أي عملية على وجود هذين الاستعدادين في حالة تداخل تام « .

<sup>(17)</sup> انظر مرجع نفسه، ص 178.



ولقد خلقت نظرية سبيرمان في الذكاء هي السائدة مدة طويلة باعتبارها من أهم مظاهر الاتجاه التجريبي الناجح في هذا الميدان، لكن هذا لم يعبأ من سهام النقد التي وجهت إليها من العلماء الآخرين أمثال تومسون Thomson و"براون Brown"، و"برت Bert" وغيرهم. ولكنه لم يكن نقداً سلبياً بل إيجابياً ساهم في توسيع نظرية سبيرمان ولم يلغها أبداً. فهذا تومسون ينتقده قائلاً "هناك عوامل موجودة في القدرات العقلية للإنسان لا بل تشكل قاسماً مشتركاً بين عدد كبير من القدرات". هذه العوامل هي في شئ منها، أقل بطلاً في عموميتها من عوامل سبيرمان العامة، لكنها أبسط وأقل مدى من عوامله الخاصة.

ولقد أكد سبيرمان في نظريته على أهمية العامل العام واعتبره الذكاء بعينه، وشجعة لذلك لم يهتم كثيراً بدراسة العوامل الخاصة، وقد تصدى كثير من العلماء لبيان قيمة العوامل الخاصة، ومنهم تومسون، وثرستون، وكيلسي، وغيرهم من علماء النفس، إبتهوا منها إلى أن هناك صفات وعوامل نوعية طائفة توجد مشتركة بين بعض القدرات الخاصة للفرد، وبالتالي فإنها تكون أكثر إتساعاً من العوامل الخاصة، التي تقتصر على قدرة واحدة وهي في بعض الوقت أقل شمولاً من العامل الذي يشترك في شتى الصيغ والقدرات العقلية ومن أمثلة هذه العوامل الطائفة:

أ - عامل التفوق الجمالي الذي يظهر في طوائف معينة من القدرات الخاصة كذوق الموسيقى، أو الميل لتفوق الرقص وممارسته، أو تقدير وممارسة الرسم والتصوير.

ب - عامل القدرة الكلامية الذي يظهر في طوائف من القدرات الخاصة، كاللطف، والكلام، والفصاحة، والبلاغة، وغيرها.

ج - عامل القدرة العددية، التي تظهر في طوائف من القدرات الخاصة كالإصطلاحات العددية، والرموز المجردة، والأعداد وغيرها.

د - عامل القدرة الميكانيكية، التي تظهر في طوائف من القدرات الخاصة كالمهارات الحركية، والأشياء المصنوعة للفرد وغيرها.

لقد وحه تومسون نقداً يفوق أي نقد وجه إلى نظرية سبيرمان، حيث أراد تومسون أن تأخذ العوامل للطائفة مكانتها الأولى وتحتل مركز الصدارة.

وإذا تذكرنا أن تومسون<sup>(1)</sup> يؤكد الفكرة السلوكية الثالثة "لا استجابة دون مثير" فإن فكاه الإنسان يكون بقدر العلاقات التي توجد بين المثير الخارجي والمراكز العصبية عنده. وهكذا تمكن تومسون من القول « أن هناك فرقاً محسوساً بين الكائنات الحية من حيث الذكاء، وحتى بين أفراد النوع الواحد منها بناء على الإرتباطات العصبية في الجهاز العصبي لكل فرد، وبما أن هناك عدداً كبيراً من القدرات الموجودة خارج عالمه الخاص فهو لا يستجيب لها بشكل إفرادي بل على شكل جماعي، وذلك بسبب كون الكائن الحي معقد عضوياً واجتماعياً ».

ولعل الشيء الذي برهن عليه هو ولم يبرهن عليه سبيرمان، هو العامل النعم لكى العمليات العقلية، ولكن هذا لا يعني أبداً أن تومسون رفض فكرة وجود عوامل خلصة معينة:

«إن أي قدرة تظهر في اختيار معين ولا تظهر في غيره من أفراد المجموعة فهي قدرة حاصلة وما واج عليه تومسون في نظريته نفس طبيعة التكوين العقلي، ومهمة الذكاء هو وجود العوامل الطائفية التي تشترك بتدرج ما بين الاختلافات المختلفة، أي أن ما يحدد الإرتباط الموجب بين مجموعتين من الاختبارات هو اشتراكها في عدد من القدرات البسيطة، التي تدخل في كل اختبار على حدة».

وهكذا يؤيد تومسون العامل المشترك لمجموعة العمليات العقلية مهما كانت، وكيفما كان موضوعها.

(1) المرجع نفسه، ص 179.

## من هو الطفل الموهوب؟

ر قبل أن نبدأ بالإجابة عن السؤال المطروح أعلاه طنباً للتذكير بأن الطفل الموهوب هو واحد من أهم أرمدة الأمة ونخبها للمستقبل. وأننا في عالمنا العربي لم نتم بما يلزم نحو هؤلاء الأطفال الموهوبين بتدريج ما يلزم من مسودة مساهمة في تحقيق أهداف الأمة.

(أجمع معظم علماء التربية وعلم النفس على القول بأن للطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي تظهر تفوقاً ملحوظاً في مجال معين ومنتمياً بقدرة ذهنية ممتازة. وهذا يعني أن الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي يمتاز " بالقدرة العقلية <sup>(1)</sup> التي يمكن قياسها بنوع معين من اختبارات الذكاء المختلفة التي يمكنها أن تكتشف عليه غير قياسها لتفوقه على التفكير والاستدلال من جهة وتفوقه على تحديد المفاهيم العقلية، بالإضافة إلى القدرة على الإدراك لأوجه الشبه من الأخطاء والأشياء المماثلة من جهة أخرى) فإذا ما أضفنا إليها القدرة على ربط الخبرات والمهارات والتجارب السابقة بالمواقف والأشور الراضة نكون قد وضعنا التعريف السابق في إطاره العملي الصحيح لأن النجاح العملي - وهو الأساس - مرتبط كل الارتباط بتلك القدرات المذكورة أعلاه.

(1) جيس جاجر. سعاد نصر فريد. "الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية". 1963،

ومن الجدير ذكره أن الطفل الموهوب هو ليس الطفل التقليدي الذي يتفوق على زملائه في الصف من الناحية المدرسية الأكاديمية فحسب بل المفكر في مجالات أخرى كالأعمال البدوية (الأشغال) والموسيقى، والتمثيل، والاجتماعية، والاقتصادية، وتجارية وسواها من المهارات النوعية الأخرى. ولقد دلت الدراسات التي قام بها العلماء والباحثون أن الأطفال الذين يملكون مواهب نوعية تطبق عليهم المعايير العامة للتفوق (الطفل)

#### الطفل العادي والطفل الموهوب

ليس سهلاً أن يحدد أحداً عن السؤال التالي "والفرق بين الطفل الموهوب والطفل العادي؟" وبالتالي ليس سهلاً على المعلم في الصف أن يحدد منه أيضاً لأن الحد الذي يفصل بين ذكاء العادي وذكاء الموهوب ليس واحداً كونه يختلف باختلاف البيئة والمجتمع، نظراً لما يرتبط بهذه البيئة وبذلك للمجتمع من خصوصيات وحاجات. فما هو متفوق في هذه البيئة والمنطقة قد لا يكون كذلك في منطقة أخرى. بمعنى آخر إذا كانت متطلبات بيئة معينة حداً أدنى من الذكاء هو IQ 140 تكون متطلبات منطقة أخرى نسبة ذكاء أقلها 110 وذلك حسب ما تستطيع هذه الاختبارات الذكاءية أن تكشف عن مواطن الضعف والقوة عند الفرد. وهذا يتوقف بدوره على نوع الاختبارات الذكاءية: فردية كانت أم جماعية.

ولا بد من التوقف هنا عند تعريف الذكاء الذي هو في تقديرنا القدرة في التكيف<sup>(1)</sup> لأن هكذا تعريف ينطبق على كل المستويات الانسانية التي تؤدي إلى حصول التعلم بشكل جيد.

وبذا عدنا إلى نسبة الذكاء واعتبرناها حداً فاصلاً بين الطفل العادي والطفل الموهوب فإننا نكون قد قلنا في غملاً التفسير والتفصيل. فإذا افترضنا أن مدرسة ما تعتبر أن الحد الأدنى للتفوق هو 125 (نسبة الذكاء)

(1) المرجع نفسه، ص 21.

هإن التمدد الذي نسبة ذكائه 123 سوف يعتبر من الأطفال العاديين وبالتالي يحرم من الدخول إلى دراسات معينة أعدت للمتفوقين، في حين يعتبر الطفل الذي كانت نسبة ذكائه 125 طفلاً متفوقاً. إن الفارق بين الطفل الموهوب والطفل العادي فارق مصطنع لذلك لا يمكننا في مثالنا المذكور أعلاه عن نسبة الذكاء أن نعتبر هذا الفارق البسيط (125 - 123) هذا فاصلاً بين الطفل الموهوب والطفل العادي.

ولكن على الرغم من ضآلة الفارق فلا بد من وجود حد حسابي معين نطلق منه إلى التصنيف تسهيلاً للأغراض العلمية دون النظر إلى هذا الحد بأنه يتسم الأطفال إلى قسمين مختلفين تماماً.

#### علاقة الاختبارات للذكاء بالطفل الموهوب

هناك عدد من اختبارات الذكاء يزيد عن الأربعة جموعها تعتبر مقاييساً للذكاء ولكنها ليست متساوية في نتائجها لأن طبيعة الاختبار مختلفة ومتباينة لذلك لا نستطيع القول أن نسبة الذكاء 125 في مقياس ستانفورد بيهيه ذات مدلول كاختبار "وكسلر Wechsler" أو اختبار "أوتيس Otis" أو اختبار "لورج - ثورنديك Large-Thorndike". وبالعودة إلى نسبة ذكاء ريد من الناس 125 فهي حسب اختبار Stanford-Binet جيدة في حين أنها ليست على نفس درجة الجودة في اختبار "وكسلر" أو غيره من الاختبارات الأخرى. لذلك من الخطأ القول أن هذه النتائج مرجعها إلى التفكرات في قدرات التلامذة ولكنها ترجع إلى نوع من الاختبارات.

فإذا افترضنا مدرسة ما تريد أن تلتفت نتائج اختبارات الذكاء كمرجع لقبول الطلاب الأنكفاء فإن نتيجة اختبار Otis وللفترض أنها كانت 140 سوف تكون نتيجة عالية جداً تدل على نسبة ذكاء عالية كون الحد الأعلى لهذا الاختبار لا يتعدى إلى 143. لذلك يصعب قبول عدد كبير من التلامذة في المدرسة المذكورة كون نسبة الذكاء المذكورة لأعلى 140 تدل على سمة العبقريّة وهذا نادر حدوثه. ولكن إذا أخذنا هذه النسبة 140 كنتيجة لاختبار

متلفورد - بينيه فإن حدوثها ممكن وبالتالي فإن قبول التلامذة على أساس هذه النتيجة ممكن أيضاً لأن الحد الأعلى لهذا الاختبار هو 200.

وهكذا فإن نسبة الذكاء يختلف مدلولها باختلاف الاختبارات المختلفة وخاصة إذا كانت هذه النسبة قريبة من الحد الأعلى للذكاء. ولهذا فإن أي نسبة ذكاء لن يكون لها معنى ووضوح إلا إذا كنا نعرف نوع الاختبار الذي أجري على التلميذ والمعين الأدنى والأعلى لهذا الاختبار.

كيف نتعرف على الطفل الموهوب؟

إذا وضعنا العربية أمام الجياد فليس ممكناً لها أن تسير فلا بُدَّ من وضع الجياد أمام العربية. كذلك قبل أن نحدد البرامج اللازمة للأطفال الموهوبين لا بُدَّ وأن نتعرف عليهم. وهنا نطرح السؤال التالي: هل التعرف عليهم أمر سهل؟ أم على شيء من الصعوبة؟ وهل يمكن للمعلم غير الملاحظة التي يقوم بها بشكل عفوي أو مقصود ممن أن يتعرف عليهم؟ الحقيقة لي الأمر ليس بهذه السهولة التي تعتقد لأن الدراسات والبحوث دلت على صعوبة ذلك. ولعلَّ السبب في عدم تمكن المعلم من التعرف عليهم يكمن في اعتقاد معظمهم أنهم قد اختاروا الموهوبين، ولكن سرعان ما تأتي نتائج الاختبارات الفعلية لتؤكد عكس ذلك. كما أن لجوء المعلم إلى استبعاد الأطفال الموهوبين لعدم تمكنه من التعرف عليهم تكفي الاختبارات الفعلية دليلاً لنثبت مرة أخرى خطأ اعتقادهم وهذا أسوأ ما في الأمر أن تستبعد موهوباً وهو موهوب. فإذا ما أردنا معرفة سبب خطأ المعلمين في التعرف على الأطفال الموهوبين لوجدنا أنه يكمن في موضعين اثنين<sup>(1)</sup>.

الموضع الأول وهو عدم خبرة المعلم الكافية للتعرف عليه كونه يلتفت عن الطفل الموهوب عبر قدرات معينة فلا يأخذ في تقديره في مكانه المناسب.

(1) المرجع نفسه، ص 21.

الموضوع الثاني وهو أن بعض الأطفال الموهوبين لا يظهر  
مواهبهم خلال الدراسة بشكل ملموس فلا يتمكن المعلم والملاحظة هذه من  
التعرّف عليهم

لذلك مرة أخرى تلعب الخبرة والتدرة والمهارة للمعلم دورها في هذا  
المجال بحيث تمكنه من التعرف عليهم بشكل واضح.

ومن الجدير ذكره أن مظهر التفوق والموهبة لا يظهر من خلال  
تحصيل التلاميذ الموهوبين في حصّة الدراسة بل يظهر عبر نواح أخرى  
لا تلتفت نظر المعلم ولا الآباء، فبسر المربون على هكذا موصع مرور الكموم  
ولا يتمكنون بالتالي من معرفتهم. وغير مقال على ذلك الطفل الموهوب الذي  
تظهر موهبته في نقاش وحوار مع الآخرين بحيث يتمكن من القيام بهذا  
المنافس بشكل ممتع للفظر، أو تمكنه من قراءة كتاب أو مجلة أو صحيفة  
تتوق مستوى العلمي، أو الطفل الذي يتمكن من القيام بعمل فني هام لديك  
عندما يحصص هؤلاء الأطفال الموهوبين إلى اختبار عقلي يأتي الاختبار  
مزداد صحة الموهبة.

وبجب أن لا يخفى علينا وجود بعض الأطفال الموهوبين الذين لا  
تبدو الموهبة على مظاهرهم ولا في مجال عملهم وتشاططهم وحماسهم لأن  
نمط المعلم من معرفتهم عبر هذه المجالات تعطيه مؤشراً على كونهم  
موهوبين. ولكن ليس كل ما يلمع ذهباً. كذلك ليس كل نشاط أو حماس أو  
اندفاع للمشاركة في المصنف تعتبر مؤشراً للطفل الموهوب، إذ أن بعضهم لا  
يهتم نهكدا بمظاهر، فهم على العكس من ذلك لا يحبون ولا يرغبون في  
الانضمام في الفرواقين ويكفون كالأخرين في نمط الاستجابة فيظن المعلم  
والحالة هذه — خطأ — أنهم غير موهوبين. كما يفترض هنا أن لا نهمل  
هالات بعض الموهوبين الذين لا يشاركون في النشاطات المدرسية داخل  
الصف وغرضه لأنهم يرون في مستوى الصف الذين هم فيه غير متجع ولا  
بشكل بالتالي لهم تحدياً ولا منافسة فيصرفون النظر عنه. وهذا ما يجعل

بعض المعلمين ينظرون إليهم وكأنهم تلامذة ضعيفي التفكير وبطريبي الإدراك وإذا ما ألقوا إلى كل تلك ظن بعض المعلمين أن لمظهر الخارجي للأطفال علاقة بالموهبة كونهم ينجحون من طليقة اجتماعية أو مهنية معينة فهذا مزلأ المعلمون أطفال الطليقات أو الفئات المتواضعة مما يوحي إليهم بأنهم دون المستوى المطلوب.

إذ ما هي أفضل الطرق الواجب اتباعها من قبل المعلم حتى يتمكن من معرفة الطفل الموهوب بشكل مقبول ومقبول ، إن الإجابة عن هذا سؤال تكمن في إخضاع هذا الطفل إلى اختبار عقلي أو غيره من الاختبارات ذات العلاقة بكتيب الموهبة.

ولما كانت الطريقة (طريقة التعرف على الطفل الموهوب) ترتبط بموع الاختبار لذا نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام اختبارات مختلفة لا بُد من احرازها للوصول إلى أفضل نتيجة وهذه الاختبارات هي:

1 - اختبارات الذكاء الفردية Individual's Intelligence Tests.

2 - اختبارات الذكاء الجمية Group's Intelligence Tests.

3 - الاختبارات التحصيلية Achievement Tests.

4 - ملاحظات المعلم للتلامذة داخل الصف Teacher's Observations in the Classroom.

هذا ولكل طريقة من هذه الطرق نواح سلبية خاصة بها مما يدلنا بوضوح على أنه ليست هناك من طريقة واحدة يمكن للركون إليها كمعيار محدد للتعرف على الأطفال الموهوبين. وإليكم سلبيات كل طريقة من طرق الاختبارات المذكورة أعلاه وهي كما يلي:

1 - مساوئ طريقة الاختبارات الذكاء الفردية: أنها ولا شك أفضل طريقة لكنها تتطلب وقتاً طويلاً لتطبيقها فضلاً عن أن المعلم لا يستطيع أن



يقوم بها على جميع التلامذة في الصف - سيما وأن أعداد التلامذة اليوم كبير نسبياً - نظراً لضيق الوقت. ومن الجدير ذكره في هذا الخصوص أن المرشد النفسي أو الأخصائي النفسي المقترض وجوده في المدرسة هو الذي يلعب دور المساعد المباشر للمعلم في إجراء هكذا اختبارات، وهذا غير متوفر في معظم المدارس عندما.

2 - مساوئ طريقة اختبارات الذكاء الجمعية: تكمن إيجابتها في صبريتها كونها تعطي فكرة عامة عن الصف، لكنها لا تستطيع الدلالة على موضع الضعف أو النقص فيما يولجبه التلامذة من صعوبات دراسية أو نفسية.

3 - مساوئ طريقة الاختبارات التحصيلية: لا تستطيع هذه الطريقة أن تدنا على الأطفال الموهوبين خاصة أولئك الذين لا يبذلون جهداً كافياً يتفق مع ميولهم وحللتهم واستعداداتهم وبالتالي مواهبهم. كما لا تكشف الأطفال الذين يشغلون في أداء اختبارات الذكاء للجمعية.

4 - مساوئ طريقة ملاحظة المعلم: لا يمكننا الاعتماد على الملاحظة فقط من أجل اكتشاف مواهب الأطفال الذين لا يبذلون مجهوداً كافياً يتناسب مع قدراتهم ولا الأطفال الموهوبين الذين يعانون من مشاكل عاطفية أو فعلية، أو بيئية أو سواها من الدين لا يحبون برامج التعلم الموضوعية، وعلى المعلم أن لا يشعر بحياة الأمل إذا لم يتمكن من التعرف على أداء التلامذة وسلوكهم عن طريق ملاحظتهم، لأن الملاحظة كما سبق وأسلفنا لا يمكنها أن تؤدي الغرض المطلوب: تكثير من علماء النفس ينعون لي خطأ الملاحظة عندما يلجأون إلى تقديراتهم إذا لم يستعينوا بالاختبارات الأخرى.

ونتل أنضل طريقة المدرسة والمعلم أن يتبناها هي اللجوء إلى اختبارات الذكاء المخصصة للأطفال وذلك ضمن فترات منتظمة شريطة أن يكون المعلم مؤهلاً وملماً بالاختبارات وأصول إجرائها وتصورها حسب سوع

السلوك الذي يقوم به الأطفال. فإذا ما اجتاز هؤلاء الأطفال هذه الاختبارات بدرجة عالية ومميزة عند ذلك يجب أن تُجرى عليهم اختبارات فردية للتأكد من مواهبهم الكامنة. وبهذا تستطيع المدرسة أن تتأكد من مواهب الأطفال وقدراتهم.

ما هي صفات الطفل الموهوب؟

هل يمكن للمعلم أن يتعرف على الطفل الموهوب من خلال صفات معينة؟ وإلى كان الأمر كذلك فما هي هذه الصفات؟ لقد دلت الدراسات والبحوث التي أُجريت - عند مقارنة الطفل الموهوب بالطفل العادي والضعيف - أن هناك صفات مألوفة نتوقع وجودها في الطفل الموهوب وهذه الصفات هي التالية:

- 1 - تفوق على الطفل العادي.
- 2 - قد يكون الطفل الموهوب صغير البنية بالنسبة لسنه.
- 3 - قد يكون غير لاجتماعي.
- 4 - غير مستقر عاطفياً.
- 5 - قد يكون ذكواً مقلداً إلى ما يحفز على النشاط.

وكذلك تكون هذه الصفات منفردة أو مجتمعة أو بعضها في طفل واحد. ولكن يُفصل دراسة هذه الصفات من الناحية العامة لمجموعة من الأطفال الموهوبين عوضاً عن طفل موهوب واحد، نظراً لعدم تماثل حالات الأطفال الموهوبين وتشابهها.

وهناك دراسات أخرى تلت على أن البيئة دورها في هذا المجال. فالأطفال الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي واقتصادي - بشكل عام - أعلى من الوسط وحالات الفقر والطلاق والهجر والانفصال، والامسامة - قليلة أو معدومة - فهناك فرصة أكبر لتواجد الأطفال الموهوبين فيها.

ويظهرون من خلالها. ومن الجدير تذكرك أن بعض الأطفال الموهوبين يمكن أن يسحبوا من بيئة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متواضع، وهذا يدل على أن هذه الصفات لا تنبع فقط على بيئة معينة واحدة بل على أخرى عكسية بالرغم من عمومية وأرجحية الأولى على الثانية.

ومن عودة إلى البند الثاني من صفات الطفل الموهوب نجد من الكلمة الأولى التي وصفت قبل الجملة وهي (قد) لا تدل على مدى التأكيد من صحتها. لذلك لا يمكننا القول أن الأطفال الموهوبين بشكل عام هم أصغر بنية أو أقل تضاماً من التامة الجسمية مقارنة بالأطفال العاديين، فالتدليلات والبحوث التي أجريت في أكثر من زمن ومكان على أن الأطفال الموهوبين هم كأقرانهم الأطفال العاديين إن لم يتفوقوا عليهم من حيث الطول أو الوزن ومقاومة الأمراض، وبالإجمال يمكننا القول أنهم كثيرهم من الأطفال منهم الفري ومنهم الضعيف ومنهم الحسن وحدهم التفريق الخ

#### الطفل الموهوب والاستقرار العائلي

لقد قبل الكثير في هذا الخصوص ولعل أكثرها شيوعاً هو الاعتقاد بأن الطفل الموهوب عقلياً هو طفل غير مستقر انفعالياً<sup>(4)</sup>. إذ أن البحوث لم تدل على ذلك لا بل دلت على عكسه فهم أقل عصبية وأكثر كفاءة على فهم الأمور وحسن التصرف من اثنين هم في مرتبة وسطى من الذكاء. ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد طفل موهوب عقلياً غير مستقر عاطفياً إذ أن البعض منهم كذلك وعدم استقراره عاطفياً لا يرجع إلى كونه موهوب بل إلى أسباب أخرى شأنه في ذلك شأن أي طفل عادي.

وإذا أردنا تفسير هذه المقولة حول عدم استقرار الأطفال الموهوبين عاطفياً لهذا، يرجع إلى ما ياله الناس عادة حول ما يسمى بـ"صرفاً غير عادي"

<sup>(4)</sup> للزيد، ربيع مها رملوق، التربية الخاصة للتفوق، دمشق، منشورات جامعة

دمشق، 1992، ص 64 - 65.

أو غير سوي. فلذا وجعنا طفلاً غير راغب في ممارسة لعبة من الألعاب الرياضية — كرة القدم مثلاً — بل أن جك اهتمامه مركز حول تصميم بناء أو القيام بتجربة في مختبر، فإن الناس علة تعتبره شواذاً أو غير سوي. والأهم من ذلك التساؤل والمقولة التي تفيد بأن الاتزان العاطفي والاندفاعي لا يتواجد إلا عند الأطفال العائيين فهو تساؤل ومقولة في غير محلها إذ لها لا تستند على أي برهان. وخير دليل على ذلك ما قام به فنانون من أعمال خلابة وعائدة في مجال الموسيقى والأدب والفن، فوجدوا في تعبيراتهم الفنية مخرجاً لما يعانونه من تؤثر انفعالي. وما يتهوف وجوخ وسواهم إلا دليل قاطع وبرهان ساطع على صحة ما نقول. ولعل تفسير بعض الآباء (الذين لم يتمكن أطفالهم من الوصول إلى مستوى الموهوبين عقلياً) بأن أطفالهم — سوي وأن أولئك الموهوبين هم الشواذ، تكلم سمعناهم يقولون:

« صحيح أن ولدي ليس موهوباً عقلياً ولكنه إنسان سوي ومتزن في سلوكه وتصرفاته » .

وهناك سؤال آخر يفترض فينا أن نجد له جواباً وهو هل صفات الطفل الموهوب محببة إلى الناس بحيث تقربه منهم؟ وهل تحمل هذه الصفات بدور الجاذبية الشخصية المحبة؟

نقد أدت الدراسات والبحوث التي أجريت بهذا الخصوص بأن المجتمع والناس تنظر إلى الطفل الموهوب بعين ملأها التقدير والمحبة والتقدير، وهذا الإقبال يتناسب طردياً مع مستوى هذا التفوق. ولذلك تجد الناس متباين على هذا الطفل إقبالاً مزوجاً بالإعجاب والتقدير بحيث يشدو حديثهم في حلهم وترحالهم.

ولكن ما مدى تشبيل زملاء الطفل الموهوب وإقاربه له في المدرسة وخارجها؟ كان النمط السائد قديماً في أذهان الناس أن الطفل الموهوب مكره، ومنبوذ من قبل أولئك الزملاء. ولكن هذا الظن والاعتقاد لم يغير محله. ولقد دلت التجارب على أن الأطفال الموهوبين يشجعون مع زملائهم

وأقرانهم في السن- ولكن الخطأ يكمن في وضع قاعدة معينة لتمييز الطفل الموهوب كقول أحدهم مثلاً أن لبني غير محبوب كونه ذكي يبدأ أقرانه وإذا حدث عدم تكيف لبعض هؤلاء الأطفال الموهوبين ضمن بيئة ومجتمع فلا يفترض أن نعزو هذا إلى موهبته وذكاؤه وعدم تكيفه بل علينا أن ندرس سبب عدم التكيف هذا من جميع جوانبه لنفك على حقيقته.

كل هذا لا يعني أن الطفل الموهوب لا يعاني أحياناً من مشاكل اجتماعية أو سواها من المشاكل. فعليها والحالة هذه أن ندرس هذه للمشاكل بعزل من كونه متعلق طغياناً شائعاً في ذلك شأن الطفل العادي ليس إلا، وإذا أردنا الدخول في صق الموضوع مقهرين عن السبب أو الأسباب لهذه المشاكل فقد بعدها نمود إلى عدم النضج الانفعالي عند الطفل لأن قلة النضج تؤسي إلى القيام بأعمال عدوانية مع أقرانه بسبب اختلافه مع زملائه وأقرانه في الميل أو التفكير.

ويجب أن لا نستبعد تجمع الأطفال الموهوبين في فئة أو تكتل نتيجة تجانسهم اعنلي<sup>(3)</sup>. لكننا نبالغ كثيراً إذا اعتبرنا الخوف (نص مشر المربين) من ما يجره هذا التكتل إلى خلق نوع من التعالي أو الاستعلاء والاستغراء على الأقران الآخرين بحيث تصعب معالجته. من هنا تقطع البعض إلى رفض فكرة نواجد الأطفال الموهوبين في صف ولحد لخورهم من حدوث ما لا تحمد عيله. ولكن التجارب أثبتت أن لا خوف من هذا التجمّع - ولو أن حدوث ذلك أمر ليس مستحيلًا - ولكننا إذا تمصنا في الأمر ودرسناه على ضوء التجارب في الواقع نجد أن صداقات الأطفال عادة ما ترتبط بالغيرة، والسكن في الحي الواحد، أو نهجة لصداقة والديه مع آخرين، وليس بالضرورة أن يكون هؤلاء الأطفال على نفس الدرجة من الذكاء والموهبة.

(3) جيس جالجر، مرجع سابق، ص 36.



## للمدرسة والتحصيل المدرسي عند الموهوبين

لقد تبين من الدراسات التي أجريت في مجال التحصيل المدرسي أن الأطفال الموهوبين يتفوقون على الأطفال العاديين بشكل عام إذ أنهم - الموهوبون - يغالون علامات أفضل في الاختبارات التحصيلية المدرسية. وبما أن التحصيل المدرسي يتناسب طردياً مع العمر - العقلي والعلمي واللفظي - للأطفال، فلا عجب أن ينظر المعلمون إلى عشرين العمرين بعين الاعتبار حين يقررون العمر الزمني مع التحصيل المدرسي. بكلمة أخرى هل يتناسب المستوى الدراسي المعين مع عمر الأطفال الزمني؟ وهل يكفي هذا المقاس لأن يعتبر محكاً مهماً لمعرفة الأطفال الموهوبين؟ فإذا افترضنا طفلاً موهوباً في الصف الخامس الابتدائي فعبارة ذكائه هي 140 وعمره الزمني أحد عشر عاماً فهل يمكن لهذا الطفل أن يؤدي بنجاح نفس الاختبار الموضوع للتلاميذ صفة في السنة الخامسة الابتدائية مثلاً؟ لقد قام أحد الباحثين - وقد أبداه بعضهم - بإيجاد وسيلة لتحديد مقدار التحصيل الذي يمكننا توقعه من الأطفال الذكاء عبر هذه المعادلة الحسابية وهي<sup>(1)</sup>:

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي (الذكاء)}} \times 100$$

إذا كان عمر الطفل ثلثي سنوات ووضح من اختبار الذكاء أن ذكائه يعادل ذكاء طفل عمره 11 سنة، فينبغي أن يحصل في اختبار القراءات

<sup>(1)</sup> المرجع نفسه، ص 37.

على صير تحصيلي قدره إحدى عشرة سنة حتى تصل مسجته التحصيلية إلى 100؛ لأننا لا نجد في هذه الطريقة جواباً واضحاً يمكننا التوكل عليه في هذا الخصوص. ومع هذا فالزال لبعض يعتمد عليها في كثير من المدارس نظراً لما تعطيه هذه الطريقة من أهمية عالية عملياً كوسيلة للحصول على نتيجة مرضية.

إن صيغاً هاماً وملحوظاً يكتنف هذه الطريقة خلصة إذا كانت نسبة ذكاء الطفل عالية. فلو أمكننا الطفل في السهل السابق الذي عمره 8 سنوات حيث كانت نسبة ذكائه 180 بمقبول متفرد - ببنوه فيكون عمره العقلي حوالي 13 سنة. وحتى يصل هذا الطفل إلى نسبة تحصيلية قدره 100 عليه أن يسمح في اختبار التحصيل في القراءة لأطفال الصف السابع، وحتى يؤكد تفوقه التعليمي عليه أن يؤدي بنجاح اختبارات للمعروف الثامنة أو التاسعة وهذا يؤكد عدم معوقية هذه الطريقة.

والسؤال المطروح الآن هو كيف نصل إلى قاعدة ثابتة كي يحدد مستوى التحصيل المتوقع من الطفل الموهوب؟ فلو أردنا أن نتبع موضوع القراءة أو الحساب للأطفال الموهبين فإتينا تلجأ إلى طريقة معينة لتقدير المستوى المتوقع في موضوعي القراءة والحساب. هذه الطريقة تعتمد على حساب معامل الارتباط Coefficient Correlation. فإذا افترضنا أن معامل الارتباط بين اختبار القراءة ودرجة الذكاء هو 0.67 فيمكن أن نحصل على المعادلة التالية<sup>(1)</sup>.

$$\frac{2 \times \text{العمر العقلي} + 1 \times \text{العمر الزمني}}{3} = \text{التحصيل المتوقع}$$

فإذا كان العمر العقلي للطفل 8 سنوات مثلاً وكان عمره العقلي 11 سنة فيمكن لسنة التقديرية في القراءة هي:

(1) المرجع نفسه، ص 40.



$$\text{التحصيل المتوقع} = \frac{8 \times 1 + 1 \times 2}{2} = 10 \text{ سنوات}$$

وهذه النتيجة معكّنة وتقريبة من الواقع. وكذل هذه النتيجة على أن مستوى هذا الطفل التحصيلي لن يصل إلى مستوى الصف الثالث حتى لو كان متقدماً على أقرانه في الصف.

ونسو نجاءاً إلى نص المساعدة ولستعملناها مفترضين أن معامل الارتباط Coefficient Correlation بين القراءة والذكاء 0.50 أي خمسين بالمئة 50% نحصل على النتيجة التالية:

$$\text{التحصيل المتوقع} = \frac{\text{العمر العقلي} + \text{العمر الزمني}}{2}$$

فيكون العمر التحصيلي المتوقع لنفس الطفل

$$\text{التحصيل المتوقع} = \frac{8 + 11}{2} = 9 \frac{1}{2} \text{ سنة}$$

ومن الجدير ذكره أن التحصيل المتوقع لهذا الطفل في مدة الحساب هي أقل منها في مادة القراءة. وهذه النتيجة تطبق على معظم الحالات عند معظم للتلاميذ وهذا يزيد الواقع.

ولقد نفت الدراسات التي أجريت على الأطفال الموهوبين بأن معظمهم، إن لم يكن كلهم، حصلوا على درجات أقل في اختبار الحساب منه في اختبار القراءة. وإذا حاولنا معرفة السبب في ذلك لوجدنا الإجابة تكمن في تكوين اختبار التحصيل نفسه.

فالأُسْطُةُ في لُخْطِيارِ تحصيلِ الحُصْلَبِ تَوْضِيعُ طَلْيِ أَسَاسِ أَتْقَى، بِمَعْنَى أَنْهَا تُرَكِّبُ بِحَيْثُ تَشْمَلُ بَضْعَ مَسْأَلٍ لِي التَّجْمَعُ وَآخَرَى فِي الطَّارِحِ، وَهَكَذَا حَتَّى يَشْمَلُ الِاخْتِبَارُ جَمِيعَ الْعَمَلِيَّاتِ الرَّقِيسِيَّةِ. فَإِذَا أَصَغْنَا إِلَى هَذَا لَمْ كُنْدرَةُ الطِّفْلِ المَوْحُوبِ فِي إِجَادَةِ اخْتِبَارِ القِرَاءَةِ تَكُنْ فِي عَدَدِ المَرَّاتِ الَّتِي يَلْجَأُ لِيْهَا الطِّفْلُ المَذْكُورُ إِلَى التَّكْرَارِ حَتَّى يَتَقْنَهَا، وَهَكَذَا لَا يَنْطَبِقُ عَلَى اخْتِبَارِ الحِصَابِ، إِذْ يَلْجَأُ الطِّفْلُ إِلَى مُسَاعَدَةِ وَإِرشَادِ فِي كُلِّ بَابٍ مِمَّنْ أَبْرَابِ هَذِهِ المَادَّةِ بِشَكْلِ مُنْتَظَمٍ.

لِنْ مَحَاوَلَةِ بَعْضِ الأَطْفَالِ المَوْحُوبِينَ التَّجَوُّدَ إِلَى طَرِيقَةِ التَّجَرُّبَةِ وَالطُّغَا Trial and Error فِي مَحَاوَلَةِ تَطْطِيعِ أَنْفُسِهِمْ فَتَدَّ لَا تُكُونُ مُجَدِّدَةً، لَا بَلْ تَتْرَكَ أَثَرًا سَيِّئًا وَسَلْبِيًّا فِي ذَهْنِ الطِّفْلِ حِينَ دَرَسَ مِنْ التَّخَوُّوسِ لِيُجِدَ صَعُوبَةً كَبِيرَةً فِي فِئْمِهِ وَكَذَا عِنْدَمَا يُشْرَحُ لَهُ بَعْدَ ذَلِكَ عِبَرِ طَرِيقِ عِلْمِي صَحِيحٍ، بِالإِصْلَافَةِ إِلَى مَا تَتْرَكَهُ هَذِهِ الطَّرِيقَةُ مِنْ إِحْباطٍ وَتَسْتَبْطِيعٍ فَسَيُعْزِمُ الطِّفْلُ مِمَّا يَجْعَلُهُ يَكْفِ عَنْ البَحْثِ وَالظُّقِ وَالْإِبْدَاعِ.

وهنا نطرح سؤالاً هاماً هو:

« ما مدى عمق فهم الطفل للعمليات الحسابية أو للمفاهيم الأساسية في المواد الاجتماعية أو العلوم العامة ؟ ».

قَدْ لَا نَسْتَطِيعُ الإِجَابَةَ عَنْ هَذَا السُّؤَالِ بِشَكْلِ مُفِيدٍ وَوَاضِحٍ بِسَبَبِ تَحَوُّرِ الأُسْطَةِ فِي اخْتِبَارَاتِ التَّحْصِيلِ - أَوْ هَكَذَا يُفَرِّصُ - لَنْ نَتَوَرَّ حُلُولِ الحَقَائِقِ Facts، قَدْ يَدْرِكُ الطِّفْلُ المَوْحُوبُ مُثَلًّا العَلَاقَةَ بَيْنَ المِجَاعَةِ وَالزَّمَانِ التَّوَدُّعِيَّةِ لَدَى التَّشْعُوبِ، أَوْ كَدْ يَتِمَكَّنُ مِنْ تَحْوِيلِ القُوَّةِ المَرْفُوعَةِ عَلَى رَمَزٍ مُعَيَّنٍ فِي مَادَّةِ الجَبْرِ Algebra مِنْ 2 إِلَى 9، أَوْ كَيْدِ بِنَائِشِ العَلَاقَةِ بَيْنَ ذَهَبَاتِ الصَّوْتِ وَنَفْثَةِ الضَّوْءِ دُونَ لَنْ تَزِيدُ دَرَجَاتِهِ فِي الِاخْتِبَارَاتِ التَّحْصِيلِيَّةِ دَرَجَةً وَاحِدَةً. لِذَلِكَ كَانَ لَا بُدَّ مِنَ التَّجَوُّدِ وَالِاعْتِمَادِ عَلَى اخْتِبَارَاتِ تَلْمِيزٍ مُتَدَارٍ مَا يَكْتَسِبُهُ الطِّفْلُ مِنَ فَرِيقَاتِطَاتِ وَعَلَاقَاتِ رَتِيبُسر عَقْلِي Insight وغير ذلك من السُّورِ عَنْ طَرِيقِ دُرُوسِهِ.

من الملفت للنظر أن يصنف المعلم في الصف طلقاً يخني مواهب كاملة لا يرغب في إظهارها كونه لا يهتم بواجباته المدرسية ولا حتى بالتحصيل المدرسي، لي هكذا طلقاً موهوباً لا يقوم بأداء واجباته المدرسية ويترامى في عملها يطلق عليه "الطفل المتخلف في التحصيل المدرسي".

وإذا حاولنا التعرف على الأسباب التي أدت ونؤدي إلى هذا التراخي، على الرغم من قدرته العقلية القادرة على تجاوز العمل على الضل وجه، فإنها ولا شك موجودة وهذا ما أشارت إليه الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الفئة من الأطفال الموهوبين. ويمكننا أن نجمل هذه الأسباب فيما يلي:

1 - قد يكون التحصيل الضعيف نتيجة لمشكلة انفعالية في حياة الطفل. فقد تؤثر هذه الانفعالات عبر توترات معينة على جهازه العصبي بحيث تحد من نشاطه مما ينعكس سلباً على تحصيله المدرسي.

2 - قد يرغب الطفل في الانتقام من أبويه بسبب ما أو نتيجة لإحباط معين من برامجه الدراسي الذي لا يرتاح إليه، فيجعل من تحصيله الضعيف خير وسيلة لهذا الانتقام، وذلك بسبب ما يحوله الوالدان من أهمية كبرى على أطفالهم في عملية تحصيله المدرسي.

وهناك دراسات أخرى أجريت حديثاً على هؤلاء الأطفال تبحث من نتائجها أن سبب التراخي والإهمال مرتبط بالحالة الوجدانية للطفل وليس لنوع الدراسة التي يمارسها. فقد دلت النتائج أن الطفل الموهوب المسترخي يجد نفسه غير قادر على الوصول إلى مستوى الطفل الموهوب النشيط من حيث القدرة على ممارسة ما يميل إليه من أنواع النشاط أو على أن يعبر عن مشاعره تصويراً واضحاً، أو من حيث القدرة على أن يتحارب مع البيئة التي يعيش فيها.

والسؤال المطروح الآن هو: كيف يفترض بالمعلم أن يواجه هذه الحالة<sup>11</sup>؟ لا بد له من أن يتأكد من الأسباب التي أدت إلى هذا التراخي والتخلف. وهنا يفترض وجود مرشد تربوي اجتماعي ونفسي في المدرسة بحيث يستفيد المعلم من إرشادات هذا المرشد في غمار بحثه عن الأسباب. وعلى أية حال فإن أفضل طريقة لمعالجة هذا الموضوع يمكن في أن يجعل المعلم من العصاة الترابية حصّة شائعة لتكون حافزاً لهؤلاء الأطفال كي يتقنوا على الدراسة والتحصيل المدرسي بروية وشوق إقبال الظمان على الماء الفراخ. ويجب أن لا ننقل دور الأطباء النفسيين في هذا الخصوص، إذ تستدعي للضرورة وكما دعت الحاجة، إلى عرض هؤلاء الأطفال على الأطباء المذكورين من أجل المساعدة في إيجاد بعض الحلول لمعالجة هذه المشكلة.

#### تأثير الذكاء على للطفل الموهوب

يظن البعض بأن الطفل اللامع في ناحية معينة لا يكون ذكياً أو لامعاً في ناحية أخرى والعكس بالعكس. ولكن منطق الموضوع يفترض بأن العوامل تؤثر بعضها ببعض سلباً وإيجاباً. بكلمة أخرى فإن الربط بين العوامل هو الأساس وليس تعويض عامل بلآخر. فذلك ثبت الأبحاث بأن الطفل الذي يتمتع بمرئيا اجتماعية وفعالية يتمتع بقدرة عقلية محترمة، وأن الطفل الغير موهوب اجتماعياً وفعالياً لا يتمتع بقدرة عقلية جيدة وإنما بمستوى عقلي متواضع.

ولكن السؤال هو: ما علاقة الذكاء بمفرده بما يتمتع به الطفل من مزايا اجتماعية وفعالية<sup>12</sup>؟ نجيب بالإيجاب. إذ أن نسبة الذكاء العالية تلعب دوراً هاماً في حياة الطفل لا بل تكسبه حياً وتقديراً واحتراماً من الناس. ولذلك وبناء عليه فإن إبراز الملائكات الإنسانية أسهل على الطفل الذي منه عن غيره. وهذا الإدراك بدوره يوجهه إلى اكتساب الصداقات.

<sup>11</sup> راجع مباحثهم مرجع سابق، الفصل السابع.

ولكننا إذا تعمقنا في موضوع الذكاء جيداً وتمحصنا فيه كفاية لوجدناه غير كافي لأن يَضفي على الأطفال كل شيء ويقتالي لا يلعب دور السحر القادر على وهب الطفل ما يريد ويشتقي. فهناك عوامل أخرى تلعب دورها في هذا المجال كالعلاقات الأسرية المستقرة التي تساهم في جعل الطفل ينشئ بمركز اجتماعي محترم مما يضفي على الذكاء رونقاً وتوازناً بحيث يصبح الطفل قادراً على التجذر فيما يسعى إليه.

إن وضعنا كهداً جعل الطفل الموهوب موضوع دراسة من قبل معلميه بحيث يستفيد المعلمون من خلال اضطلالهم عن كتب من الوصول مع هذا الطفل إلى النتيجة المتوخاة. وفيما يلي مجموعة من الحقائق المتعلقة بالطفل الموهوب التي يفترض في المعلم أن يعرفها حتى يتمكن من مساعدته:

أولاً : يواجه الطفل الموهوب مشاكل متعددة اجتماعية وتراسية وانفعالية ذات علاقة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها شأنه في ذلك شأن أي طائر آخر. ولكن عمق هذه المشاكل وبعبارة أبلغ من تلك التي تواجه الأطفال العاديين وفي هذا عزاء للمعلم والأهل.

ثانياً: لا يبدو أن نسبة الذكاء سبباً - في حد ذاتها - في المشاكل الاجتماعية والانفعالية ولو أنها يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في ذلك فبعض المشاكل (خاصة ذات العلاقة بعدم قدرة بعض الأطفال الموهبين في القدرة على التكيف) لا يمكن أن تعتبر نتيجة طبيعية للذكاء ما دام التكيف من الأطفال الأكفاء يتكززون بالاستقرار النفسي والاجتماعي.

ثالثاً: إن أكثر المشاكل شيوعاً عند بعض الأطفال الموهبين تلك المتعلقة بعدم الميل للتخصص العلمي بالإضافة إلى التكيف. ولكن هذه المشاكل ذات علاقة بعوامل خارجة عن المدرسة. لذلك يفترض بالمعلمين أن يستفيدوا من خبرات الأخصائيين النفسيين من أجل مساعدتهم في حل هذه المشكلات

رابعاً : لا يستطيع المعلم أن يغيّر البرامج المدرسية المقررة كي تتماشى مع هذا الطفل أو ذاك إذا لم تبحث حالته لمعرفة مصدر مشاكله الخاصة إذا كانت هذه المشاكل قد لارتمته مدة طويلة من حياته.

### مناهج التدريس والبرامج للتدريسية

هناك آراء حديدة حول المناهج والبرامج الدراسية الواجب تدريسها للأطفال الموهوبين، وعلى الرغم من تباينها وتوحيدها واختلاف وجهات النظر حولها، نكها بقي في حدود هذا التباين وذلك الاختلاف فيما بينهم (المشرفون ، القيسون ، ونسكو للمناهج ) . ولكن الأهمية للتصوي يجب أن تُعطى للطفل الموهوب ذاته . وهذا يضفي ضرورة دراسة مشاكل المناهج والبرامج من وجهة نظر الطفل لا من وجهة نظر المدرسين عليه.

### عقبات تواجه الطفل الموهوب

كما أن المشاكل تواجه الأطفال العاديين كذلك تواجه الأطفال الموهوبين، إذ أن مشاكلهم من نوع خاص بهم ذات علاقة بقدراتهم وسعة ذكائهم وعلاقتهم الاجتماعية مع الآخرين<sup>(٩)</sup>.

وفي طليعة المشاكل التي يواجهها الطفل الموهوب في الصف هي القدرة على التكيف مع زملائه الذين هم دونه في المستوى الذكائي والقدرة على الاستيعاب. فقد يجد هذا الطفل نفسه في وضع متفوق خاصة عندما يتحدث المعلم عن أمور سبق وأن استوعبها وفهمها، في حين أن السواد الأعظم من التلامذة لم يستوعبوا بعد القواعد الأساسية التي يعتبرها المعلم جزءاً أساسياً من المنهاج المقرر.

<sup>(٩)</sup> راجع: فاخر عاقل، الابتاع وبروره وطرق تربية المبدعين، دمشق: منظمة الإتمام

كما أن هناك مشكل آخرى لا تقل أهمية عن سابقتها وهي علاقته  
برفاقه في الصف، إذ يفقد بعض الموهوبين صبرهم في تحمل رفقهم النير  
هم بوضعهم في المستوى الذكائي خاصة أولئك المتخلفون، وهذا ما يجعله صديق  
الصبر، قصور النظر والنفس. من هنا ضرورة إرشاد الطفل الموهوب إلى  
أن يحسن التكيف معهم بصبر وحب خاصة عندما يسمع أحدا رفاقه أو  
إحدى رفاقته يتحدث بشكل يدل على ضعف المستوى، ممّا يجعله ينفوه  
بكلمات بقصد أو بدون قصد خوفاً من أن يؤدي إلى جرح شعورهم  
كأن يستهين بالثناء والحق أو سوى ذلك من العبارات المؤذية للشخصية.  
وهذا بدوره يجعل من رفاقه موضع الإزدراء والاحتقار مسبباً لأن  
يشعروا بشيء من الكراهية والحقد نحوه كونهم لا يتسمون بمثل  
أفكاره العقلية والذاتية، بالإضافة إلى ما تجرّه هذه الأمور من نتائج  
سلبية تنعكس على الطفل الموهوب ذاته بأن يصبح منعزلاً ومبغضاً  
من الآخرين.

وهناك شيء آخر جدير بالنكر وهو ضرورة معرفة الطفل الموهوب  
لحدوده السلوكية، بمعنى أن يأخذ بالقول المأثور "رحم الله امرأ عرف حده  
وقبض حده". فلا يجوز أن يفرض أفكاره وآراءه داخل الصف معتزلاً  
حيناً ومتباهياً حيناً أخرى مما يؤدي إلى الإخلال بالنظام مما يؤدي بدوره  
إلى العوصى، وقد يتعدى الطفل الموهوب في أفكاره وآرائه حدود زملائه  
إلى معلميه حيث يتطّح بمفرداً طريقة أو تجربة أخرى مما يجبر بدوره إلى  
نوع من التحدي لسلطة المعلم في الصف. لذلك يفترض في المعلم الموهل أن  
يكون يظناً متبهاً لشؤون وشجون الطفل الموهوب فيعمل حيناً على إطرته  
بإبراز مواهبه وقرائه كما يعمل أحياناً أخرى إلى إلهامه وتنويره ونصحه  
وإرشاده إلى سواء السبيل مذكراً إياه بالقول المأثور أيضاً "تنتهي حريته  
حيث تبدأ حرية الآخرين".

لا شك أن أهم عقبة تولجه المعلم في الصف هي التفاوت الملحوظ في مستوى الطلاب الموهوب مقارنة بمستوى رفاقه لا سيما في المراحل الدراسية المتقدمة. وهي في نظرنا مشكلة ذات صفة أولية كونها تواجه معظم المعلمين الذين يقفون حيارى أمامها فما يجب أن يفعلوا.

وكما سبق وتحدثنا أن هذا التفاوت في المستوى الذي يبدأ بسيطاً في مراحل التعليم الأولى لا يلبث أن يكثر ككرة الثلج مع تقدم الأعمار في سنواتهم الدراسية. وعلى سبيل المثال تشكل قصور الابتدائية الأولى (الأول والثاني والثالث الابتدائي) مرحلة أولية من هذا التفاوت الذي يبدو صديراً لكنه سرعان ما يبدو جلياً وواضحاً في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين، وهذا يظهر بوضوح في مادة الحساب مثلاً، إلا أنه لا يلبث أن يظهر بقوة أكبر وأصرح عندما يبدأ الأطفال بدراسة ملتي الجبر والهندسة في مرحلة التسيم المتوسط. فكيف يجب على المعلم أن يتصرف حيال هذا الفرق الشاسع في قدرات التلامذة؟ من الأمور التي تسهل مهمة المعلم في مواجهة هذه المشكلة هو معرفته بالخلقية الاجتماعية والثقافية للتلامذة الموجودين في صفه. وبما أن معظم المعلمين غير ملمين بهذه المعرفة فلن يتمكنوا من مواجهة هذه المشكلة كما يجب.

وإذا أضفنا إلى هذا كله عدم قدرة المعلم على القيام بمهنة التعليم كما يجب، أي أنه غير مؤهل للقيام بعمله، لوجدنا مدى الصعوبة التي يمكن أن يواجهها خاصة وأن معلم المرحلة الابتدائية يفترض أن ولم بأصول وطرق التدريس لمعظم المواد الدراسية في تلك المرحلة. لذلك وفي نظرنا، يلعب المعلم المؤهل دوراً هاماً ورنسياً في هذا الصدد، وعبر هذا التاهيل وتلك القدرة يتمكن من مواجهة الأمر ولو بشكل نسبي.



## ضرورة تنوع المتهاج

أمام هكذا مشاكل لا بد لنا من حلول خاصة على مستوى المتهاج الدراسي، لذلك جاءت فكرة تنوع المتهاج وتطويعه ببعض النشاطات بحيث نطدم الفرض المتوخى ونصنّب في خانة تنمية مواهب الطفل الموهوب وزيادة قدراته عبر ما يلي<sup>14</sup>:

- لربط بين المفاهيم والأفكار المضللة.
- تقويم الحقائق والأفكار عبر نقد إيجابى.
- التجدد والخلق والإبداع في مجالات التفكير.
- التزود برأي شديد لمواجهة المشاكل المعقدة.

ولكن السؤال المطروح الآن: هل يمكن أن تجتمع كل هذه الصفات في الطفل الموهوب؟ الإجابة بالنفي إذ من غير المعقول أن يتمكن الطفل الموهوب - أي طفل - من جمع هذه القدرات مهما كانت نسبة ذكائه لذلك تأتى المدرسة لتتدخل في هذا المجال عبر النشاط الإضافي التي تعدّه للطفل الموهوب بحيث يساهم هذا النشاط في تدعيم قدراته وتنميتها.

ومن الجدير ذكره أن دور المدرسة يجب أن ينصبّ ليس على مسلاء وقت فراغ الطفل الموهوب بهذه النشاطات، بل في تزويده بالقدرة على الحسنى والإبداع والتجديد والابتكار. فعوضاً عن لجوء المدرسة إلى ربادة واجبات الطفل الموهوب البتة لملء وقت فراغه في حلها - كونها لا تلمى قدراته العلمية - بل في إعطائه طريقة جديدة لإثبات صحة حلولة حسابية معينة - الطرح أو القسمة مثلاً - وعوضاً عن إشغال الطفل الموهوب بالبحث فسي موسوعة عن معلومات جديدة في الإنتاج - صناعة، زراعة، تجارة -

<sup>14</sup> زين العابدين درويش، تنمية الإبداع مبع وطريق، القاهرة: دار المعارف، (1987).

للماء وقت الفراغ بل الطلب منه للبحث عن علاقة هذا الإنتاج بالممارسة  
والاقتصاد، على هذا تنمية قدراته.

ويبقى السؤال هل باستطاعة المعلم أن يهيء الجو المناسب بحيث  
يمكن الطفل الموهوب والأطفال الآخرون من القيام بواجباتهم دونما مشاكل  
تذكر؟ لا شك أننا نحصل المعلم حملاً قهراً إذا طلبنا منه التمكن من القيام  
بهذا لأنه أمر شاق يحتاج إلى جهود وخبرة ونقطة في تحقيق هذا الهدف،  
حتى ولو تمكن من تحقيقه في حده الأدنى. فما العمل؟؟ هل من السهل فصل  
الأطفال الموهوبين ووضعهم في صف خاص بهم؟ لو لم يجد مدرسة خاصة  
لهم؟ وهل من الممكن القيام بهذا العمل؟؟

## الحلول لمشاكل الطفل الموهوب

أمام هكذا مشاكل لا بد للمربي والمختص في شؤون التربية وشجونها من التفكير عن حلول عليها تكون مناسبة للخروج من هذا المأزق، وفي طليعة هذه الحلول:

1 - مدرسة خاصة بالموهوبين

إن أول ما يتبادر إلى ذهن القيمين على التربية والتعليم إيجاد مدرسة خاصة بالأطفال الموهوبين بحيث يتواجد الأطفال فيها من حيث المستوى العقلي المبرج بالقدرة على التكيف والاستقرار النفسي بحيث تتصالح هذه المدرسة من<sup>(1)</sup> :

— خلق تجانس عقلي مقارب بين الأطفال الموهوبين.

— وضع صفوف معينة حسب المستوى العقلي.

— إتقان من إيجاد الاختصاصيين القادرين على القيام بإنجاح هذه المهمة.

أما البرنامج المقترح وضعه في هكذا مدارس يمكن في تنفيذه عبر الأطفال أنفسهم، ولذلك فالصفوف في مجملها صفوف حرة شبيهة بالعمل لدى المعمول بحيث يقسم الأطفال في الصف الواحد إلى مجموعات لكل منها

(1) جيس جالدر، مرجع سابق، ص 48 - 49.

هوايتها و عملها الخاص بها سواء كان ذلك في مجال الرياضيات، أو العلوم، أو الفن، أو اللغات أو البحث أو سواها. وهذه المدارس على حدتها رقتها حتى في الدول المتقدمة خير دليل على مدى تولدها لأن المجتمع عادة لا يتقبل مدارس للتخية.

## 2 - صفوف خاصة بالموهوبين

فكر بعض القيمين على التربية والتعليم بجهود صفوف خاصة بالموهوبين على أن يوضع هؤلاء الأطفال في صفوف خاصة بهم بما يختص بالمواد ذات العلاقة بالتخصص الذي على أن ينضموا إلى رفاههم الآخرين - العاديين - في مواد الرسم والموسيقى والرياضة البدنية.

يتم في هذه الصفوف الخاصة إيجاد مناخ من حرية التفكير والمسلح، ويتسع المجال للتلازمة بالحوار والنقاش المنطقي وتقسيم الحقائق ووضع الخطط بدلاً من حفظ الدروس حفظاً روتينياً.

## 3 - مجموعات خاصة بالموهوبين

يقدم بعض القيمين على التربية والتعليم طريقة أخرى وذلك عبر جمعهم في مجموعات خاصة يتم اختيارها ضمن مستوى عقلي ورمزي متجانس بحيث يتم تكريسهم في وقت محدد من اليوم للمدرسي، على أن يعضوا الجانب الآخر مع زملائهم العاديين. ويسمح لهذه المجموعات الخاصة بإعداد البرامج والمشاريع للصف والقيام برحلات ذات صفة واسعة تحلّي رغباتهم وطموحاتهم. كما تقدم لهم المدرسة دروساً أكثر في مجال اللغات وتعمل على إعدادهم للتجارة.

## 4 - أخصائيو الإرشاد والتبني والتوجيه

لجا آخرون من المتعاطفين بالشأن التربوي إلى حل وسط بين العالين السابطين وذلك عبر إيجاد أخصائي يقوم بتوجيه المعلمين في أصول وكيفية تعليم الأطفال الموهوبين بالإضافة إلى الاجتماع بهم من حين إلى آخر بضع

ساعات في الأسبوع وذلك من أجل إشباع رغبتهم وتنمية ميولهم السريعة النمو

ومن الجدير ذكره أن البرامج الموضوعة لتعليم الأطفال الموهوبين تختلف باختلاف البيئة والمجتمع ولكنها تتشابه رغم كثرتها في فواسم مشتركة عبر النقاط التالية:

- وضع الأطفال الأكفاء في مجموعات خاصة بهم.
- تزويدهم بقدرة من المسؤولية لتخطيط البرامج.
- الاهتمام بالابتكار والتعبير والتأثيل من الحفظ.
- وضع الأطفال الموهوبين في مجموعات قليلة العدد.
- عدم التقييد بالروتين عبر إعطائهم حرية أكبر.

#### 5 - التعليم الفردي أو الاختياري

لعل هذه الطريقة هي الأكثر قديماً وشيوعاً كونها تركز على الدورات التدريبية Individual Differences<sup>(2)</sup> بين التلامذة الموهوبين أنفسهم لذلك لجأت بعض المدارس إلى دراسة كل حالة فردية على حدة بحيث يجري، عبر امتحانات معينة، الكشف عن شخصية وميول ورغبات وحاجات واتجاهات التلامذة ومن ثم العمل على ما يتناسب وهذه الاحتياجات. من هنا ضرورة وجود اختصاصي بدراسة هذه الحالات الإفرادية. ولقد نلت الدراسات والبحوث التي أجريت فواتد هذه الطريقة خاصة دراسة الموهوبين الذين يعانون من مشاكل خاصة بهم.

#### ترفيه وتسريع تعليم الطفل الموهوب

لا زلت أذكر شخصياً ترفيه أحد زملائي الطلبة في الصف الخامس الابتدائي إلى صف أعلى كونه كان موهوباً. وكان الدفع إلى ذلك وضع

(2) توما خوري، مرجع سبق، ص 154.

الطالب المتفوق في صف يكون رفقة مسولين له في القدرة العقلية، وعلى الرغم من تمكن الطفل الموهوب من الاستمرار في صفه الأعلى إلا أن هذه العملية لم تراعِ مصيغ الطفل الاجتماعي والانفعالي سيما في المراحل اللاحقة، وعلى وجه التحديد المرحلة الجامعية، حين يجد الطالب نفسه بين رفاق أكبر منه سنًا ونضج عقلا. وهذا ما جرّ بدوره إلى مشاكل أثرت بدورها على الطلبة وكانت عائقاً إلى حد ما، ولكن هذه المعوقات والمشاكل لم تضع حداً لهذا الاتجاه في التشريع والتفريع بل جاءت الدراسات والبحوث الحديثة تؤكد صحة هذا الاتجاه.

وبالعودة إلى مرحلة التعليم الابتدائي نجد أن بعض المدارس لجأت إلى قبول الطفل في الصف الأول الابتدائي في سن مبكرة مما يقتصر، وهذا يقف أمام وجهتي نظر: الأولى تقول بأن تلتزم المدارس بإدخال التلامذة ضمن سن معينة واحدة لجميع الأطفال مهما كانوا ولياً كان مستواهم، ولم تأخذ هذه الوجهة بعين الاعتبار التقدم الملحوظ لطرق التعليم الحديثة ولا الدروقات الفردية الملحوظة بين التلامذة في سن السادسة ضمن قدراتهم الفعلية. أما وجهة النظر الثانية فتلحظ في اعتبارها ضرورة فتح المجال أمام المدرسة بأن توفّر وتسرّع في تعليم الطفل الموهوب كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

ومن الناحية العملية دلت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الخصوص بأن الأطفال الموهوبين، الذين سمح لهم بمتابعة التعلم في صف أعلى، حققوا نجاحاً وأحرزوا تقدماً في دراستهم وأن النتائج التي حصلوا عليها خير دليل ودافع على الاستمرار فيها.

ويجب أن لا يسى عن بآنا وجود بعض العقبات والمشاكل الملزمة لعملية التفريع والتشريع في مجالين نشين:

الأول: وهو مشاكل إدارية تتطلب إجراء عدد من الاختبارات على الأطفال في سن الخامسة للتأكد من قدرتهم على الالتحاق بالصف الأول وهذا

من شأنه أن يجعل الأمر معتذراً لمدارس أخرى - وهي كثيرة - من القيام بهذا العمل نظراً لافتقارها إلى مستلزمات القيام بهذا العمل من أخصائين وإداريين وسواهم.

الثاني: وهو تسريع الانتقال بشكل يتم فيه التوزيع ليس من صف إلى صف أعلى بل إلى صفين أعلى من الصف الأساسي ويتم هذا دفعة واحدة، كأن ينتقل الطفل الموهوب من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الخامس الابتدائي مثلاً.

ومن الجدير ذكره أن المجال الثاني رغم حصوله في بعض المدارس لكنه نادر لندرة الحالات. وقد دلت الدراسات والبحوث التي أجريتها أن الضرر المترتب على الاعتماد عليها أكثر من النفع المتوقع من إجراءاتها، لذلك أوجت هذه الدراسات بالرجوع إليها في الحالات غير العادية أو ما نسمى الحالة الاستثنائية Exceptional.

ولا يسعنا في هذا المجال من التطرق إلى طريقة لجأت إليها بعض المدارس وهي إزالة الحواجز بين الصفوف في السنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بحيث يتمكن الأطفال الموهوبون من اجتياز برامج المرحلة الدراسية في مدة أقل من ثلاث سنوات. وهكذا تكون المدرسة قد أمنت لهؤلاء الموهوبين فرصة دراسة المتهاج المدرسي اللاحق قبل الأطفال العاديين على أن يُنظم لهؤلاء برنامجاً خاصاً يتناسب مع قدراتهم لتناسب مع مستواهم العقلي. وهنا يُفترض في المدرسة أن تراعي - بالإضافة إلى مستواهم للعقلي - عنصر التكيف الاجتماعي والعاطفي الانفعالي بحيث يكون هذا التكيف في مستوى المطلوب.

### ضرورة تحديث وتطوير المناهج

طالما أن الأطفال الموهوبين يستحقون منهجاً يتلاءم ومواهبهم فهذا يفترض منا أن نعمل أو نغير مناهج الدراسة الحالية المعمول بها بشكل

طريف، ولكن المشكلة لا تكمن في هذا التعديل البسيط إنما هي في محتوى المادة الدراسية المقررة وكيفية تدريسها خاصة في مادتي العلوم والرياضيات Sciences and Math .

هناك نقد يوجه إلى طريقة تدريس العلوم وهذا النقد موجه إلى المعلمين الذين يلجأون إلى ربط مفاهيم الدرس بأشياء يراها التلميذ في حياته اليومية ويجدها غير مجدية. ومثال ذلك لجوء المعلم إلى شرح مفهوم فكرة الضغط Pressure مثلاً<sup>(١)</sup> فيشرحه المعلم من طريق ما يحدث داخل أنابيب التلاجة الكهربائية Refrigerator، أو أن يكون الدرس عن خواص تموجات الصوت ليأخذ المعلم الأطفال في رحلة إلى بحيرة معينة ويقتطع قطعة صلبة في الماء ليحدث فيه تموجات، ثم يشرح لهم تموجات الصوت بمقارنتها بتموجات الماء.

ويمتد معارضو هذه الطريقة بأنها تجعل تفق الطفل ضيقاً، وتفكسيره محدوداً وتساهم بالتالي في عدم تفهمه وإدراكه للفكرة العلمية المعقدة التي تعتبر مرتكزا أساسيا في دراسة العلوم، لذلك يترحمون ما يلي: أن يلجأ المعلم إلى الانطلاق من المفاهيم الأساسية في الدرس ثم يطلب من التلاميذ تطبيق القاعدة ليس فقط على شيء معين - كالماء والصوت - كما في المثال السابق بل على كل ما يدور حولهم كي يستطيعوا تصميم هذه الحالة على كل ما من شأنه أن يمت إلى القاعدة بصفة. ويعطون مثالا على ذلك وهو:

في حالة تدريس الفلك "Astrology Space" يبدأ المعلم بتدريس المجموعة الشمسية - حسب الطريقة الأولى - ولكنه عوضا عن ذلك يبدأ بتدريس كيفية نشوء المادة Substance إلى حيز الوجود وهي في نظرهم أهم من تدريس علم الفلك من المجموعة الشمسية. وفي الطبيعة يبدأ المعلم بتدريس تموجات الصوت ويقارنها بتموجات الماء، ولكن عبر الطريقة الثانية Astrology، يبدأ المعلم بتدريس التموجات عامة حتى يتمكن الطفل من إدراك



العلاقات بين موجات الصوت وموجات الضوء وموجات الحرارة، وهكذا يستطيع أن يدرك كنه الحياة التي نحيا فيها.

وكذلك في الرياضيات فقد ذات البحوث على أنه من الأفضل أن ندرس أولاً الفكرة العامة عن الرياضيات عوضاً عن إقتال بعض العمليات الأولية. كما نبين أن تعلم الطريقة الاستقرائية Deductive واستعمالها تعميم من حسن استنتاج القواعد الأساسية بأنفسهم، ممّا يساهم في لبس تلك المادة لهم جيداً، وتطبيقاتها بشكل عملي بحيث يستفني التلميذ عن حفظها عن ظهر قلب.

كما تساعد هذه الطريقة على تمكن التلميذ من ملاحظة العلاقات المتداخلة بين العمليات والمبادئ المختلفة بحيث تغني عن اللجوء إلى غسل التصاريح الكثيرة كي يترسخ في ذهنه، علماً بأن الطفل الموهوب لا يستحب ويرغب - لا بله وكره - لحفظ اليبستاتي والروتين الآلي للعمل.

ومن الجدير ذكره أن تطبيق هذه الطريقة على الأطفال الموهوبين دور سواهم لدى الطفل العادي لا يتمكن من استيعاب وضم المفاهيم المجردة Abstract بل يستطيع عبر تطبيقه للعمليات الآلية الملموسة من أن يربح للدرس في ذهنه بشكل أفضل.

ولا بد والحالة هذه من لفت النظر إلى العديد الكبير الساذي يهتم به المعلم في هذا الخصوص، إذ عليه أن يكون علماً وإماماً كلياً بشؤون المساهة للراية كما يتطلب منه سعة الاطلاع كي يولج أسئلة التلامذة الموهوبين التي يقتضيها هذا النوع من التعليم. لذلك نقترح أن يتم تدريب المعلم بشكل كاتب يمكنه من التعامل بهذا عبء.

من هو معلم الأطفال الموهوبين

يجب أن تتوالى في معلم الأطفال الموهوبين الصفات التالية<sup>(٩)</sup>.

(٩) راجع منها زحروق- مرجع سبق، الفصل التاسع.

- أن يكون مزودة بخبرة واسعة.
- للتواضع. أي الاعتراف بالخطأ عند حصوله.
- عند ثقة ملحوظة بالنفس.
- غزير المعرفة بالمادة الدراسية.
- العودة إلى المراجع العلمية والاعتماد عليها كلما دعت الحاجة.
- جذاباً قادراً على جعل التلاميذ يتلون على درسه برغبة وشوق.
- قدرات عقلية جيدة كي يساير مواهب التلاميذ الموهوبين.

ومن الجدير ذكره أن مجلس الأطفال الموهوبين، عبر السنوات المذكورة أعلاه، قليل العدد بالإضافة إلى قلة البرامج الموضوعية خصيصاً للمتفوقين ولكن الاتجاه الحالي يتوجه نحو إعداد هؤلاء المعلمين واختيارهم حتى يتمكنوا من القيام بتدريس هؤلاء الأطفال بشكل ملائم.

#### نظرة تقييمية للبرامج الخاصة بالموهوبين

لا بد من سؤال هام في هذا الصدد وهو: هل يستفيد الموهوبون من البرامج الخاصة المعدة لهم أكثر من استفادتهم من البرامج العادية المعدة للعائدين؟

إن الإجابة المنطقية لهذا السؤال هي بالإيجاب كونها أعدت خصيصاً للأطفال الموهوبين ولكن هل تصطبغ بالواقع؟ وكيف؟

إن أفضل طريقة للحصول على إجابة لهذا التساؤل هي في اللجوء إلى عمل استمارة يُسأل فيها الموهوبون الذين درسوا في هكذا برامج عن مدى رضاهم وقبولهم لهذه البرامج المعدة. ولكن بالإضافة إلى هذه الطريقة

يمكن الاستدلال عبر النتائج التي حصلت في هذا المضمار للتأكد من مدى النجاح المطلوب<sup>(1)</sup>.

ولكن هناك للحقيقتين اثنتين يجب أخذهما بعين الاعتبار وهما: الأولى وهي أن نسبة المتخرجين يحجمون عن الرد على الاستمارة، ومن المرجح أن هؤلاء هم الذين لم يجدوا فائدة تذكر من البرنامج، وإلا لتحسروا له وردوا عليها. الشخص الذي يرد على الاستمارة يحجم عادة عن الاندفاع في النقد حتى لو شعر أن الأمر يدعو إلى ذلك. لما الأمر الفكري فهو رأي المعلم الذي قام بتدريس البرنامج، وعلى الرغم من أهمية رأيه، لكن يجب أن يؤخذ بتقدير من التحفظ لوجود عامل التحيز، سواء كان ذلك مقصوداً أم لا. ويظهر هذا التحيز جلياً إذا كان واضع البرنامج هو نفسه الذي تُسرف على الاستمارة حتى ولو لم يطلب من المجيب على الاستمارة كتابة اسمه عليها.

وهناك طريقة أخرى لتقييم البرنامج الخاص، وهو مقارنة تحصيل التلميذ الموهوب المتفوق بتحصيل التلميذ العادي في نفس العمر والصف، ولكن اللجوء إلى هذه الطريقة يعني ترجيح كفة الميزان لصالح البرنامج الخاص. فالطفل الموهوب بطبيعته متفوق على الطفل العادي سواء درسه أم لم يدرسه، فالجواب هو أن البرنامج الخاص لم يدرسه العادي.

كما أن طريقة شائعة تشمل إجراء مقارنة بين تحصيل فريقين من الأطفال الموهوبين<sup>(2)</sup>. فريق درس في برنامج خاص وآخر درس في برنامج عادي، وهذه الطريقة لا تخلو من مغالطة حيث أنه من الواضح أن يتفوق الفريق الأول على الفريق الثاني، ولكن على الرغم من هذه المغالطة فإن هذه الطريقة هي أفضل الطرق المتبعة كونها تجمع في صف واحد مجموعة من

(1) راجع: Joe Khatena, "Education Psychology of the gifted", New York: John Wiley Sons, 1982, Chapter Three.

(2) راجع: Walter Barbe, Joseph Sewzelle "Psychology and Education of the gifted", New York: John Wiley and Sons, 1975, pp. 79 - 83.

الأطفال الموهوبين المتجسدين وتجعل المقارنة بينهم أسراً طبيعياً، وهذا بدوره يساهم في عدم شعور هؤلاء الموهوبين بالفرور والعظمة كونه موجود بين مجموعة من الموهوبين فقد يكون بينهم من هو أكثر ذكاءً وأقدر على التحصيل وهذا كفول بأن يجعله متواضعاً. وهنا نالت للنظر إلى أمر هام وهو ضرورة وجود تكافؤ بين المجموعتين من جميع الوجوه قبل أن تبدأ كل منهما في دراسة البرنامج الخاص بهاء، كما أننا نشدد على حسن تأهيل المعلم المشرف على اختيار الأطفال الموهوبين من الفئتين بحيث يكون موضوعياً وكفواً. لذلك نقترح في هذا المعلم المؤهل أن يجري لكل طفل من هؤلاء الأطفال اختبارين<sup>(٢)</sup>:

— الأول قبل أن يبدأ في دراسة البرنامج الخاص.

— الثاني بعد أن يتم هذا البرنامج.

بعد ذلك يمكن لعملية التقييم أن تأخذ مكانها بحيث نتأكد من مدى استفادة الطفل الموهوب من هكذا برنامج.

واستكمالاً لعملية التأهيل هذه — للمعلم — نقترح فيه أن يجري تقيماً لعمله وهذا ممكن إذا قلم بما يلي:

1 — محاولة اكتشاف قدرات وحاجات ورغبات وميول ومواهب الطفل الكامنة فيلتم عمله بناء عليه.

2 — مساعدة الطفل الموهوب على الفلق والإبداع.

3 — تنظيم ملفات خاصة لكل طفل موهوب لتقييم مدى تقدمه في نواح مختلفة.

## من هو الطفل البطيء التعلم

يخطئ من يظن أنه بوسطنا التعرف إلى الطفل البطيء التعلم بمجرد النظر إليه، كون الرؤية غير كافية ولا علمية للنظر في أعمق الشخصيات الإنسانية ومعرفتها. ولعل الأسئلة الواضحة من التاريخ تكبرنا بعكس ذلك. لك من معلم ومربي أخطأ الظن في تلك، ولعل ما ظن معلمو المسلمين " أديسون Edison " و " نيوتن Newton " فيهما خير دليل على ذلك. فما علينا والحالة هذه إلا أن نتعلم من الأخطاء التي وقع فيها غيرنا بأن لا تتسرع في الحكم على الأشخاص بمجرد رؤيتهم، وهذا ما ينبغي بدوره إلى المعلم والتروي في محاولة البحث عن طبيعة البطيء التعلم.

إن تصنيف الناس والأشخاص إلى عاقلين وموهوبين وبطيئين التعلم غير دقيق وإذا حدث أن كان هناك لاختلاف فهو في الدرجة لا في النوع فليست الأمانة والصدق والاستقامة وقف على فئة من الناس ولا الغباء والسرقلة واللصومة وقف على فئة أخرى فهناك شيء من الخير في نفوس الفريدين وشيء من الشر في نفوس الآخرين.

ما المقصود ببطيء التعلم

يتمتع بتعبير "بطيء التعلم" (<sup>1</sup>) Slow Learner بشكل عام للتخري من معرفة القدرة الفرد على تعلم الأشياء المعقدة، حيث يجري

(<sup>1</sup>) وب. ب. رستون. "الطفل البطيء التعلم". ترجمة مصطفى فهمي. القاهرة: دار النهضة العربية، 1963، ص 17.

احتساب تلك القدرة بواسطة اختبارات الذكاء الفردية القياسية (Individual Verbal Intelligence Test). لذلك من الناحية العملية ويتساء على احتساب الذكاء المذكور يمكننا القول بأن الطفل الذي تكون نسبة ذكائه ما بين الـ 74 - 91 درجة يكون طفلاً بطيء التعلم. أما الأطفال العاديين فتسبب ذكائهم هي ما يزيد عن 90 درجة وعادة ما لا يستطيع الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن الـ 74 أن يحققوا نجاحاً في المنهاج المدرسي للعادي، ويشير إليهم على أنهم متخلفون عقلياً فيوضعون بناء عليه في صفوف خاصة. لذلك يفضل أن لا ينظر إلى الحد الأدنى أو الأعلى للمجموعة بل إلى متوسطها أي حوالي 85 درجة تقريباً<sup>(1)</sup>.

بناءً عليه يفضل أن يطلق تعبير "بطيء التعلم" على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفاً في سائر أنواع النشاط فقد يحرز تقدماً في نواح أخرى كالكتياف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التفوق الفني، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة العقلية والعمليات الحسابية.

ومن الجدير ذكره أن الطفل البطيء التعلم لا يكون بطيئاً في جميع نواحي النشاط العقلي الأخرى، فالعمليات الحسابية والخط مثلاً لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكير الرياضي، كذلك لا تعتمد القدرات الميكانيكية والمهارات والتكتياف الاجتماعي والإحساس بالجمال على القراءة. لذلك علينا أن لا نعتبر أن البطيء التعلم في ناحية يكون بالضرورة بطيئاً في النواحي الأخرى.

#### مقارنة بين البطيئين المتعلمين والعاديين

لا شك أن هناك صفات معينة خلصة بالأطفال البطيئين المتعلم منها يميزهم عن الأطفال العاديين خلصة إذا كانت ذات طابع وراثي، لأنه كما

(1) المرجع نفسه، ص 57.

معلوم، ان الاستعدادات الوراثية هي التي تحدد نمو الطفل ومعدل في النمو وهذا لا يمكن تغييره بدرجة كبيرة ويمكن حصر هذه المقارنة بالصفت التالية:

### 1 - الصفات الجسمية Physical Characteristic

بناء على البحوث والدراسات تبين أن معدل النمو لدى الأطفال البطيئ التعلم أقل في ثقته بالنسبة لموسم معدل نمو الأطفال الماهدين.

من هذه الفروقات بالنسبة البطيئ التعلم ما يلي:

- أقل طولاً، أقل تليفاً، أقل وزناً، احتمال انتشار ضعف السمع، عيوب الكلام، سوء التغذية، مرض اللوزتين، واللغدة، عيوب الإبصار.

كل هذه الحالات المذكورة لا تستدعي اهتماماً زائداً لمر علاجاً خاصاً

وهناك دراسات<sup>(1)</sup> أجريت على عدد كبير من بطيئ التعلم تبين مر خلالها أن هذا الطفل يعاني مما يمكن تسميته "بالضعف العام General Weakness" وهي عادة ما تحدث لهؤلاء الأطفال قبل دخولهم إلى المدرسة حيث تظهر بشكل مجموعة من الأمراض والمتاعب تؤدي إلى نقص في حيوية الجسم، وهذا يعود إلى الورقة من جهة، وإلى الظروف البيئية بعد الولادة من جهة أخرى كسوء التغذية وقلة النوم مثلاً.

ومن الجدير ذكره بأن عيوب السمع والبصر معرضة للوقوع عند جميع الأطفال ولكن علينا أن نعطيهما اهتماماً أكبر في حال حصولها عند الأطفال البطيئ التعلم، لأن التغلب على العيوب الجسمية نمطي الأطفال البطيئ التعلم جوعة عامة من المناعة النفسية والعقلية بما توفره لهم من الطمأنينة والارتياح.

---

(1) William Torgerson: "Studying Children" New York. The Dryden Press, رابع 1957 Chapter Two.

## 2 - عوامل شخصية Personality Factors

إن شخصية الفرد - أي فرد - على درجة من التقيد بصعب وصعبا بشكل دقيق بحيث يمكن القول أنها: حسن، متوسط، أو صعب. وعلى الرغم من ذلك فإن اعتقاد بعض الناس بأن شخصية بطيخي للتعليم تتصف بالضعف تقودهم إلى القول بأنهم أقل تكيفاً من الأطفال العاديين، وهذا ما دلت عليه الدراسات، لكن هذه الفروقات كانت بسيطة وذات دلالة إحصائية. ولقد دلت دراسة<sup>(4)</sup> أجريت على الأطفال البطيخي التعلم في مجال الشخصية عبر مقارنتها مع الأطفال الموهوبين فتبين أن الأطفال البطيخي التعلم انفردوا بصفات هي:

- الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، عدم الثقة بالنفس

في حين انفرد الأطفال الموهوبين بصفات هي:

- القيادة والسيطرة، الثقة بالنفس، القدرة على تكوين الأصدقاء، الخلق والإبداع.

وعلى الرغم من هذا التمايز في الصفات إلا أن الفوارق كانت معنوية في المجالات التالية:

- العطف والطاعة، التألق، التعاون والأناقة، الرغبة في الاجتماع، الحماية والكرم.

## 3 - التعلم والانتباه Learning and Attention

هناك دلائل على وجود عامل الكسل عند البطيخي التعلم ولكنه يرجع إلى ضعف عام في الصحة وعدم تكيف مع المدرسة. أما في مجال الانتباه فإنه يبدو أقل من الأطفال العاديين، فمدة هذا الانتباه ومداه هو

---

<sup>(4)</sup> راجع James Brown "Child Growth Through Education". Nation Education Association 1989. Chapter Four.



المقصود في هذا السياق، كونه مرتبط جزئياً بالتواحي العقلية. وعليها هنا أن لا نعلم هذه الحالة واعتبارها صفة ملازمة ومتلازمة مع البطونى للتعلّم وينصح الباحثون في هذا المجال إعطاء موضوعات ذات علاقة بالنشاط ذات معنى وهدف وليس إعطاء مواضيع دراسية قصيرة أو قليلة.

#### 4 - عوامل عقلية Mental Factors

كما فرغمت عوامل التعلّم العقلية كلما زاد الفرق بين البطونى التعلّم والعاديين. ويظهر الاختلاف واضحا جليا في بعض نواحي التعلّم كالتمييز Recognition والتفصيل Analysis والتركيب Synthesis والتفصيل Reasoning ، وسبب هذه الفروقات هو ارتباطها واعتمادها على عامل الذكاء. ويفرد المنصر الأخير "التفصيل" عن سواه في اختلاف البطونى التعلّم عن العادي يظهر أكثر وضوحاً من سواه من العوامل العقلية المذكورة أعلاه. وفي اعتقادنا أنه العامل الرئيسي المسؤول عن بدء تعلّم البطونى التعلّم.

#### عملية التعلّم والطفل البطونى للتعلّم

إن الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتعلم الطفل البطونى التعلّم من الأهمية بحيث نتقنا وتقودنا بالتالي إلى الولوج في موضوع التعلّم من باب الواسع ولعل أفضل إجابة عن هذا السؤال هي: يتعلم الأطفال البطونى التعلّم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال الآخرون وهي تكمن في استعمال خبراتهم السابقة عبر وضع الأهداف والتفكير والتجربة والتعميم. إن اعتمادهم على خبراتهم السابقة تساعدهم على مواجهة الموقف الجديدة والمستجدة<sup>(1)</sup>، ومن الجدير ذكره أن الطفل البطونى التعلّم عادة ما يركّز

<sup>(1)</sup> لرايمو كلوتيه. "الصحة النفسية". ترجمة جميل ثابت وميشال لبي لاسل: بيروت؛

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991، ص 68 - 69.

على معرفة الهدف عندما يقوم بتشاط معين كما يهتم بمعرفة النتائج، لكنه في الوقت ذاته يريد الوصول إلى النتائج دون التفكير في الاحتمالات الأخرى ويعود ذلك إلى أنه أقل تحيلاً ومقدرة على التنبؤ بالنتائج من الأطفال العاديين، وهناك سبب آخر يساهم في معرفة الوصول إلى النتائج يكمن في استجابته للرواي العاطفية، لأنه على استعداد لقبول اقرب حل ولية نتيجة، أكثر من كونه حذراً في الموقف الذي يولجه. ولا بد هنا من التذكير بأن ميل إلى الحصول على النتائج معرض للإضمحلال خاصة إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة وواضحة، وهو لا يرتاح إلى العمل تهماً لأراء وأفكار شخص آخر، ولكن هذا لا يعني عدم رغبته في المشاركة في النشاطات بل على العكس فإن مشاركته هذه تقوي إحساسه بالإنشاء.

### مفاهيم خاطئة حول الطفل البطيء التعلم

يفترض هنا ونحن ندرس الطفل البطيء التعلم أن نتعرف على بعض المفاهيم الشائعة حوله كي نتجنبها ولا نساهم في ترويجها.

#### 1 - الانحراف

لا يوجد ما يدعونا إلى الافتراض بأن الطفل البطيء التعلم يميل إلى الانحراف أكثر من الطفل العادي أو الموهوب لمجرد كونه بطيء التعلم. فالدراسات والأبحاث التي أجريت ذات علمي أن الانحراف ليس مقصوراً على البطيئين التعلم بل على جميع الأطفال، ولكن شيوخ هذه الأنكار والمفاهيم حولهم جعل الناس تعتقد أن الاستعداد للانحراف عند الطفل البطيء التعلم صلة ملازمة له. لكن علينا في الوقت ذاته أن نقول بأن فرص وجود الانحراف في بيئة الأطفال البطيئين التعلم أكثر منها في بيئة الأطفال الآخرين بسبب الظروف البيئية والإكفليات غير المتوفرة، ولتعب غير الكافي، والدخل القليل، لذلك فإن هذه البيئة هي التي تساهم في دفع الطفل البطيء التعلم إلى الانحراف أكثر من كونه بطيء التعلم وحسب.

## 2 - العمل اليدوي والتفكير العملي

هناك خطأ شائع مفاده أن التفكير اليدوي مقصور على طيبتى التعلم، بمعنى أن تفكيرهم يدوياً أو عملياً حيث يظهرون براعة فى النشاطات اليدوية والعملية بنفسى هؤلاء المخطئون بالى النشاط العملى صفة جيدة ومحببة تجعل الطفل أكثر شوقاً إلى القيام بالعمل فويل على التعلم برضاة وشوق. فضلاً عن أن الرغبة للقيام بهكذا عمل ليس وفقاً على الطيبتى للتعلم بل يتمناه إلى سواهم من الأطفال.

## 3 - التفكير

يخطئ المدرسون والمربون عندما يمتنون بأن بطء التعلم عادة ما يتم تعريضه عبر الحجم والقوة ويتجاهلون أو يجهلون بأن تلميذاً بطيئاً التعلم فى صعب متوسط قد يكون أكبر حجماً وأكثر قوة من باقي الأطفال لآله أكبر سناً . ولذلك فإن الطفل المتخلف فى القراءة مثلاً ليس بالضرورة أن يكون متخلفاً أو متوسطاً فى القدرات الأخرى خاصة العملية منها. بل هكذا أفكار هي مجرد خيال واختراعات لا يستند على أى أسس فى الواقع، والطفل البطيء التعلم فى مادة الحساب مثلاً قد يكون بطيئاً فى المهارة العملية.



## وضع التعلم بطيء التعلم في المدرسة

ليس هناك أهم من أن نتعرف المدرسة إلى البطيء التعلم حتى يتمكن من تقديم ما يلزم من المساعدة له. وليس هناك أفضل من وسيلة اللجوء إلى اختبارات الذكاء الفردية، أو الجاهزة للتعرف عليه على الرغم مما تتطلبه هذه الطريقة من جهد ووقت وخبرة. ولا بُد والحالسة هذه من اللجوء إلى هذه الاختبارات للتعرف على مركز التلميذ من حيث العمر الرسمي والنصف المدرسي. وبما أن العمرين الفعلي والزمني للطفل، يفتقران فيهما التلازم والتماثل والاندماج فإن نتائج النصف تظهر طرناً مع تقدم سن الأطفال في مختلف السنوات الدراسية، وهكذا يمكن القول بأن التقدم في العمر الرسمي في أية سنة دراسية (كبر السن) يعتبر دليلاً قوياً على بطء التعلم.

ومن الجدير ذكره أن تقدم الأطفال وارتفاعهم من سنة إلى أخرى يفترض أن يكون تقدماً عادياً فإذا افترضنا أن سن الطفل في السنة الخامسة الابتدائية يفترض أن يكون ما بين الـ عشر سنوات ونصف إلى إحدى عشرة سنة ونصف، فإذا كان الطفل التلميذ في هذا النصف وعمره اثنتا عشرة سنة فهذا يعني أحد أمرين: إما أن يكون قد تخلف في إحدى السنوات السابقة وهذا يعني أنه بطيء التعلم أو أنه التمتع بالمدرسة في سن متأخرة وهذا لا يعني أنه بطيء التعلم.

وحتى لا تنتظر إلى هذا الأمر بسطحية وعشوائية، علينا أن نتأكد من مدى كون الطفل التلميذ بطيء التعلم وذلك عبر لجوء المعلم على وضع جدول أو قائمة تتضمن أسماء للتلاميذ في الصف على أن تكون في هذا الجدول مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعمارهم الزمنية، وبكلمة، من السن الأكبر إلى الأصغر. ويلجأ بعدها إلى تحديد الفارق بين أعمارهم وذلك عبر مقارنة عمر تلميذ معين مع متوسط أعمار التلاميذ الآخرين في صف دراسي معين خلال سنة دراسية معينة (من أول السنة الدراسية، أبداً، مثلاً، حتى أحرها، حزيران مثلاً) ويقرر بعدها ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم وذلك عبر عدد من الاختبارات<sup>(1)</sup>:

### — اختبارات الذكاء Intelligent Tests

### — الاختبار للمقن Standardized Test

وبعد ذلك يضع شرحاً مفصلاً على بطاقة خاصة بكل تلميذ حول حقائق معينة ذات علاقة بوضعه المدرسي من جميع جوانبه. وإليك نموذجاً لجدول مقن من قبل المعلم<sup>(2)</sup>.

ومن نظرة إلى هذا الجدول اللاحق يتبين أن كلا من سامي وسلاوي كانا على الأرجح بطيئي التعلم.

ومنا نفترض أن تلجأ المدرسة إلى حفظ سجل خاص لكل تلميذ يدون فيه شؤون الأمور المدرسية وشجونها بحيث يمكن للركون إليه والاعتماد عليه للتعرف على المواقف التي ساهمت في تعثر هذا التلميذ أو ذلك وأثرت في هذا التخلف.

(1) سيد محمد عليم، "النمو النفسي من الطفل إلى المراهق"، عالم الفكر، المجلد السابع، العدد الثالث 1976.

(2) ر. ب. كهرستون، مرجع سابق، ص 43.

الاسم	السن	مدى زيادة السن ونقصها عن المدى	التقدم الدراسي	تقدير الفكرة العلمية
سامي	ثمير سنة 3 12	ثمير سنة 2 3	إعادة السنة الأولى فحصل (أ) والسنة الثالثة فحصل (ب) والثالثة فحصل (أ) التميز بالسنة الأولى فحصل (ب) وحضر سبع سنوات	مقبول
موران	1 12	1 2	تميز جيمس هذا العام ولم يست له سجلات. يقول أنه يدرس السنة الثالثة	مقبول
سوى	5 11	5 1	أعطت السنة الأولى فحصل (أ) والسنة الثانية فحصل (ب) والثالثة فحصل (أ)	معمدة
كريم	9 10	9 0	عادي	جيد جداً

إن نجوء المدرسة إلى وضع سجل خاص لكل تلميذ كما سبق  
وذكرنا يفترض أن يتضمن مجموعة نتائج لاختبارات ميدانية طبية كالفحص  
النظر والسمع لكل الذين يحصلون على علامات متدنية بشكل متواصل، كما  
يشمل هذا الفحص الطبي وزن التلميذ ومدى تركيزه وسوى ذلك من الأمور  
ذات العلاقة بالموضوع.

كما يشمل هذا السجل التعرف على ظروف التعلم المقرّرة والبيئة  
للتعرف على مواطن التوتر والصراع والتفكير والجهل وعدم انسجام الوالدين  
وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وسوف نعرض فيما يلي الاختبارات التي يعتمد عليها المعلم  
للتعرف على مدى تخلف التعلم وبطء تعلمه وهذه الاختبارات هي التالية:

## 1 - اختبارات الذكاء الفردية Individual Intelligent Test

تعتبر اختبارات الذكاء الفردية حجر الأساس في التعرف على الطفل  
البطيء للتعلم وعلى الرغم من وجود عدد قليل جداً من المدرسين الذي يتبع  
هذه الاختبارات، إلا أن الأثرية السليمة منها تنشر ليها وبالتالي لا توليها  
حقها من الأهمية. هذه الاختبارات على درجة من الأهمية لأنها تستطيع  
الكشف عن الميول والرغبات والقدرات الخاصة عند الأطفال. ومن الجدير  
ذكره أن إجراء هذا النوع من الاختبارات يلزمه توفر إمكانيات لتطبيقها.

## 2 - اختبارات الذكاء الجماعية Group Intelligent Test<sup>(2)</sup>

تمتاز هذه الاختبارات عن سابقتها بسهولة تطبيقها وقلة التكلفة في  
إجرائها مما يساعد على استخدامها.

ويشبه هذه الاختبارات مع الاختبارات المدرسية التي اعتمد عليها  
التلاميذ سواء الثمايين منهم أو بطيئي التعلم. وينصح الخبراء في هذا  
المجال باستعمال الاختبارات الجماعية التي تستخدم صورا كثيرة للأطفال  
الذين تتراوح أعمارهم ما بين السابعة والثامنة لأن الأطفال البطيئي التعلم  
(بشكل خاص) لم يتعلموا القراءة بعد لدرجة تسمح لهم بالقراءة بهذه  
الاختبارات اللفظية.

---

(2) ربيع: Michel Perse " Educational Psychology ", New York: Longman, 1996, Chapter Six.



وعادة ما تجري هذه الاختبارات مرتين يجري قسمة نتائجها على اثنين إذا كان التارق لا يتعدى الخمس درجات ويمكن اعتبار متوسط الاختبارين سبة للكفاءة المحتملة للتلميذ. أما إذا زاد الفرق عن خمس درجات فيجب أن يكون المعدل هو الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات فهم القراءة أو الاستدلال الرياضي ثم نفترض أن النتيجة الصحيحة هي التي تتفق مع نتائج هذه الاختبارات التحصيلية.

#### ملاحظة هامة:

على الرغم مما تحمله نتائج هذه الاختبارات من مدلول لكن نبكس لتقدير المعلم أهمية كبيرة. إذ أن احتمال وجود الخطأ أو سوء الفهم أو الغش في تحديد هذه العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة فعلى المعلم أن لا يتسرع في الوصول إلى التتبع ويحكم جازماً بأن هذا التلميذ هو طفل بطيء التعلم. لذلك يلعب المعلم دوراً في هذا المجال عبر بحث جهود مصاحبة وخلق جو يحفز التلميذ على العطاء والاهتمام خاصة وأن المعلم عبر تقريره الفصلي يكون قد حصل على فكرة جيدة عن خيرة التلميذ للعملية

وحتى يُعطى مدلولاً عملياً لكيفية استخدام هذه الاختبارات نورد فيما يلي مثلاً على ذلك غير العودة إلى الجدول السابق لاختين سلمي كنموذج

— اسم التلميذ      سلمي شهاب (السنة الرابعة فصل أ)

— العمر      12 سنة و 3 شهور

— معدل زيادة السن عن المعدل      2 سنة و 3 شهور

— تقدمه الدراسي      تتفق بالسنة الأولى فصل (ب) في

سبع مستويات وأعاد

السنة الأولى فصل (أ) والسنة

الثانية.

15 أيلول 1990.

### سجله المندوبين السابق

كانت علامته في مادة القراءة للسنة الأولى ضعيفة، أعاد السنة الأولى فصل (أ)، لكنه في السنة الثانية كان يحصل على درجة حسن في القراءة بين الحين والآخر لكنه على المموم كان ضعيفاً. أما في السنة الثالثة فقد فشل في الحساب والقراءة فصل (ب) هي المرة الأولى، لكنه حصل على تقدير 'حسن' في القراءة وعلى تقدير 'ضعيف' في الرياضيات في المرة الثانية.

### الاختبارات المقننة<sup>(١٠)</sup>

لم يجر هذا التمييز أي اختيار في هذا الخصوص.

### حالات الصحة

نبين من الكتف الطي الذي أجسري له أن وزنه يقل بأربعة كيلو غرامات عن المعتدل، أما طولته فمادي، ويبدو أنه يعتني من سوء التغذية على الرغم من عدم وجود ظواهر تثل على ذلك. أما أسفاته فهي غير سليمة، وأوزنه منخفضة ولكن بصره وسمعه عاقلان.

**الزيارات العنقودية: (22 أيلول)**

تئين من خلال هذه الزيارة أن والده عاطل عن العمل منذ أكثر من خمسة أشهر، ولوحظ أن والدته ربة منزل منعزة. لم يلاحظ أية كتب أو مجلات أو صحف في البيت. يبدو أن والدته حلي علم بأنه مختلف لسي المدرسة وهي مهتمة بوضعه المدرسي. الحالة المادية لا تسعح بأخذها إلى طبيب الأسنان. يبدو أن الأطفال يلعبون في الشارع وتقول الوالدة أنها لا تعلم ماذا يفعل ماضي بعد أن انتهى من المدرسة.

<sup>(۱۰)</sup> وجہ: فہرستوں، مزجم سابق، ص 56 - 57۔

## اختبارت الذكاء

دلّ اختبار الذكاء الجماعي في جزئه الأول أن نسبة ذكائه 38 درجة ودل على أن صوره العقلي عشر سنوات وشهر واحد.

كما دلّ اختبار الذكاء للباس قدرته العقلية على نسبة ذكاء قدرها 95 درجة، وتبين بناء عليه أن صوره العقلي إحدى عشرة سنة وستة أشهر.

### رأي ناظر المدرسة

قال الناظر أنه ربما يكون ساسي تلميذاً بطيء التعلم.

### رأي المدرسة

اتفق الرأي على أن يُعطى ساسي اهتماماً خاصاً في مادة القراءة، ودراسة المزيد من قدرته على القراءة، بالإضافة إلى فلاء وصنعه للمصحفي اهتماماً أيضاً. كما طلبت المدرسة بيقظته في صله في الوقت الحاضر على أن يعاد احراء الاختبارات له في الفصل الدراسي القادم.

### تنظيم عملية التعلم داخل الصف

الآن وقد تعرفنا على التلميذ البطيء التعلم فمن أين نبدأ؟ وهل ينضم وصنعه في صف خاص به غير مجموعات منفصلة؟ أم يبقى في الصف مع باقي التلامذة العاديين. إنها ولا شك مشكلة قائمة تواجه المربين والأخصائيين. فكيف السبيل؟

دعونا لمعالج الموضوع عبر طرح وجهات النظر المختلفة حول ضرورة وضع التلميذ البطيء التعلم في مجموعة خاصة أم لا.

لاشك بأن الآراء حول هذا السؤال تقع بين مؤيد ومعارض وعلى الرغم مما على هذه الطريقة وتلك من مزايا وسلبيات، لكننا نفترض وجوب الاعتماد على حقائق معينة في مواقف محددة من أجل إيجاد المخرج المناسب

لذلك، وبناء عليه يمكننا وضع إطار عام يعتمد عليه سواء أحققنا بهذا الرأي أو ذاك ويقع هذا الإطار في بقود هي<sup>(1)</sup>:

1 - ضرورة إعادة تنظيم المنهاج المدرسي المقرر قبل اللجوء إلى عملية الفصل لأنه في حال عدم هذه الإعادة لن تنعكس سلباً على البطولي التعلم.

2 - إن وضع البطولي التعلم في مجموعات خاصة بهم يخلق عندهم شعور بالنقص ولا يخفف بالتالي من عنيتهم بل يؤدي إلى ظهور اتجاهات عدائية نحو المجتمع.

3 - على كل مدرسة تريد الأخذ بهذا الرأي أو ذاك أن تكون مطلعة اطلاعاً كافياً ومتعرفة على مواطن الضعف والقوة لأي من الرأيين ثم تقرر ما يجب عمله.

هل يسمح للمبدأ الديمقراطي بوضع بطولي التعلم في صفوف خاصة؟

لا شك أن المبدأ الديمقراطي ينطلق من تكافؤ الفرص لجميع التلامذة خاصة البطيء التعلم لذلك طالما أن تقسيم الصفوف إلى عامة وخاصة لا يتعارض مع هذا المبدأ فلا يوجد بناء عليه أي اعتراض وجيه على التقسيم إلى مجموعات منفصلة.

ويجب أن نوضح أمراً هاماً وهو أن تكافؤ الفرص لا يعني إيجاد فرص متماثلة لكل حالة بحيث يقدم كل فرد على عمل نفس الأشياء. لأنه جبر جعل التلميذ البطيء التعلم القيام بأعمال لا يستطيع عملها يتنافى مع المبدأ الديمقراطي، وشأنهم في ذلك شأن إرغام التلميذ الموهوب على تعلم أشياء يعرفها من قبل.

---

(1) مرجع سابق، ص 59.

هل يستطيع تكوين صفوف منفصلة لبطيئي النظم عندما نريد ذلك؟

إذا رُجيت مدرسة ما في تكوين صفوف منفصلة خاصة لبطيئي التعلم فإن هذا يتوقف على عدد التلامذة الإجمالي في المدرسة، فالتدبير أن العدد يجب أن لا يقل عن 500 تلميذ كحد أدنى، أخذين بعين الاعتبار أن تواجد بطيئي التعلم هو واحد بين ستة تلامذة، فإذا اعتبرنا أن عدد تلامذة الصف 35 - 40 تلميذ فهذا يعني تولد سبعة تلامذة للصف الواحد. فالمدرسة الابتدائية ذات الستة سنوات يمكن أن تكون صفاً خاصاً قوامه 42 تلميذاً يمكن وضعهم في مجموعات متقاربة في السن ونقصد بالتقارب في السن حدود السنين.

ومن الجدير ذكره أن نجاح هذا الأمر يتوقف على التجانس بين التلامذة، أما إذا كان الاختلاف كبيراً فيما بينهم فيصعب بالتالي إيجاد تلك الصفوف، كما لا نريد أن يفهم كلامنا بأن نضع في الصف الواحد لبطيئي التعلم مجموعات من أعمار مختلفة ولسنوات دراسية مختلفة أيضاً. إن هذا الأمر غير مرغوب فيه إلا إذا اقتضت الضرورة التصوي ذلك.

هل تواجد المعلم المؤهل ضرورة لتعليم هذه الصفوف؟

إن الإجابة القوية عن هذا السؤال هي بالإيجاب حتماً. لأن تدريس التلامذة بطيئي التعلم أمر شاق لذلك يفترض في المعلم أن يكون راضياً ومقتنعاً وقادراً على القيام بهذه المهمة دون أي إكراه.

هل تقبل الجهات المسؤولة والمجتمع بالصفوف الخاصة؟

إن استشارة الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم أمر ضروري لتسهيل المهمة بحيث لا تتعارض مع الأهداف العامة للتربية والتعليم، وهذا أمر يمكن تحقيقه دون مشقة، أما إرضاء المجتمع فلنر أكثر صعوبة، لأن

تقبل المجتمع للصوف الخاصة بطبيتي التعلم أمر ضروري لإتجاح العملية وتحقيق أهدافها<sup>(٤)</sup>.

ما مدى إيجاد صفوف خاصة لطبيتي التعلم تصبح فيما بعد أمراً مستخدماً؟

تتوقف الإجابة عن هذا السؤال بمدى شعور التلاميذ بطبيعتي التعلم بضعف قدرتهم عندما يوصمون في صفوف خاصة سيئاً عندما تتوجه إليهم الأنظار ويدركون أن هذه الصفوف وجدت بسبب عدم قدرتهم على التماشي مع لذرات الآخرين، فقد ينظر التلاميذ للموهوبين خصوصاً والصابغون عموماً إلى بطيئي التعلم وكأنهم في مرتبة أدنى مما يكون عندهم شعوراً بالاستخفاف. كما يلجأ المعلمون أحياناً إلى تهديد التلاميذ العاغبون بوصفهم في تلك المجموعات والصفوف الخاصة إذا لم يفعلوا كذا وكذا وذلك من أجل استئثارهم وحققهم على إعطاء المزيد.

من المستحسن في رأينا أن يحقق التلميذ بطبيتي التعلم نجاحاً ذي مجموعته ليحسن له حقق شيئاً مقبولاً وملموساً ومحترماً بين زملائه على أن يكون في ذيل القائمة في حال بقائه في الصف المختلط.

#### مصانع واقتراحات

إن لجوء المدرسة — أية مدرسة — إلى تبني فكرة تقسيم الصفوف إلى عام وخاص، وبالتالي إلى اعتماد صفوف خاصة للتلاميذ بطيئي التعلم، أن تأخذ بعين الاعتبار — قبل أن تتبنى فكرة التقسيم — الاقتراحات والاعتبارات والأسئلة التالية:

1 — هل تستطيع خلق جو من التكيف للتلاميذ بطيئي التعلم يمكن بواسطته تحلوق المطلوب عبر وضمهم في صفوف خاصة بهم؟

(٤) راجع B. Wood Worth "Theory of Cognitive and Effective Development" 1989, Chapter Five

2 - هل يفترض بالمدرسة والمدرسين أن يلغوا مبدأ الفروقات الفردية Individual Differences بعين الاعتبار كمركز للقدرة على المشاركة أم يفترض أن يكون للتلامذة في الصف متجانسين ومن مستوى واحد من حيث القدرة على المشاركة؟

3 - هل بإمكان المعلم أن يلجأ إلى استخدام مستويات مختلفة للتصنيف في تصف الواحد بحيث يراعي عجزها مستوى بطيئ التعلم والعاديين منهم دون أن يفرق على هذا أي عائق للتدريس؟

4 - هل يمكن للمدرسة أن توفر ما يلزم من أجهزة ووسائل تعليمية سمعية وبصرية للتلامذة بطيئي التعلم بشكل دائم ومستمر؟

5 - كيف يمكن تنظيم عملية النشاط داخل المدرسة وخارجها بحيث يستفيد جميع التلامذة منها بطيئي التعلم وغيرهم؟

المفردات الدراسية وكيفية الانتقال من صف إلى آخر

معاً لا شك فيه أن إقدام المدرسة على الأخذ بنظام التقسيم المذكور أعلاه أن تعتمد على نظام مدرسي معين لكل من التلامذة بطيئي التعلم والعاديين جنباً إلى جنب، وعلى الرغم من صعوبة تحقيق هذا في الواقع، فإن على المدرسة أن تأخذ بعين الاعتبار في حال أخذها بمسألة تقسيم وتنظيم الأمور التالية<sup>(1)</sup>.

1 - أن يكون هناك تجانساً مقبولاً يشمل عدداً معيناً من التلامذة الذين يجمعهم قاسماً مشتركاً من الأفكار والتألف.

2 - أن تعتمد المدرسة على آلية معينة لتنظيم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى.

3 - أن يكون هناك حداً أقصى من العمر للتلامذة، ثلاثة عشرة سنة مثلاً، لإنهاء مرحلة التعليم الإبتدائي.

(1) وعب. فيدرمشون. مرجع سابق، من ص 78 - 79.

فلو نظرنا في الأمر الأول لوجدنا أن تحقيق عملية التجانس في الصف ليس سهلاً لأنه كلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلامذة في السن والحجم، واثموا للعلم زاد الاختلاف في التحصيل المدرسي الفعلي، لذلك اقترح الأخصائيون تنظيم العملية الدراسية على أساس السن لا على أساس الصف الدراسي.

لماذا سألنا بهذا القراح - حسب الأخصائيين - فكيف يتم الانتقال من صف إلى آخر؟

إن الانتقال من صف إلى آخر بالمعنى الشائع للكلمة أن يؤخذ به ليس هكذا مجال بل يعتمد على إعادة تنظيم مجموعات التلامذة بين الحين والآخر فقد يأتي تلميذ ما جو مجموعة معينة عندما يكون في سن الثامنة لكنه يقدمها في سن العشرة، فيكون حينئذ بحاجة إلى نقله لمجموعة أقل أو أكبر قليلاً من العمر، أو إلى مجموعة متماثلة ولكنها تختلف عن مجموعته في المول والمراج. ومن الجدير ذكره أن هذا الانتقال يجري كلما دعت الحاجة وعند الضرورة، بدون ضجة وذلك من أجل حصول التلميذ على أفضل وضع اجتماعي يتيح له التألف والآلفة والعمل مع الآخرين.

ومن الضرورة بمكان أن يسود للتيات والدوام حياة المجموعة بالنسبة لكل التلامذة، وخاصة بطيئي التعلم فتحتفظ هذه المجموعة بشخصيتها بدرجة معقولة خلال فترة المدرسة الابتدائية على أن تحتفظ بمعلمها لمدة عام على الأقل، لأن انتقال التلامذة من مدرسة إلى أخرى قد يعوق تقدمهم.

بقي أمران ضروريان يتعلقان بالتنظيم سواء كان التلامذة بطيئي التعلم في مجموعات مستقلة أم مختلطة:

- الأمر الأول وهو ضرورة أن تكون التنظيمات العامة داخل الصف من النوع المناسب لهم.



— الأمر الثاني وهو ضرورة تمكين التلامذة بطريقي التعلم من المشاركة في مختلف أنواع النشاطات التي يشترك فيها معظم التلامذة كونهم ينتمون جميعاً إلى مدرسة واحدة.

كما يتوجب علينا أن نأخذ موضوع غرف الصف بعين الاعتبار ولوليها الأهمية اللازمة لأنها المكان الذي يمضي فيه التلامذة معظم أوقاتهم فيفترض، بناء عليه، أن نتوافر في هذه الغرف الأمور التالية:

— النظافة، الإضاءة، التدفئة، التهوية، السعة، الأجهزة والوسائل، المكتبة، مكان لحفظ الأشياء، آلة لمعرض الأفلام على شاشة مناسبة، مذياع، بهائير (إذا أمكن).

وبكلمة يفترض أن تزود المدرسة غرفة الصف بأحسن وأفضل المعدات التي من شأن توليدها أن تلعب دوراً مساعداً فسي إثارة الرغبة والاندفاع بحيث يقبل التلامذة عليها برغبة وشوق. ويجب أن لا يسمى عرض بالنا ضرورة وجود معلم مسؤول طوال الوقت كي يشرف على العرفة والتلامذة معاً وعليه أن يقوم بكل ما له علاقة بالتعليم والتوجيه والإرشاد إذ أن الثبات والاستمرار في العلاقة بين المعلم والتلامذة أمر على درجة كبيرة من الأهمية خلاصة لطريقي التعلم.



## نشاطات بطيبي التعلم: أهدافها وأغراضها

إن لكل شيء في هذا الوجود هدف وغاية، فلا يمكن الوصول إلى النتائج المترتبة دون توفر أهداف معلومة وواضحة، وغيا يختص بالأطفال بطيبي التعلم فإن الغاية من وجود الأهداف تكوين عادات ومهارات وأساليب خاصة من المعرفة على أن تتناسب مع العمرين العقلي والزمني للأطفال، ولنعط مثلاً على ذلك وهي القراءة، فمن المتعارف عليه أن عملية القراءة ضرورية لجميع الأطفال لذلك يمكننا القول بأن الطفل العادي في سن السادسة من العمر يمكنه أن يبدأ بالقراءة، لكن هذا ليس بالضرورة أن يجعلنا نتوقع ذلك لدى الأطفال بطيبي التعلم. وكذلك الأمر بالنسبة لمسألة الحساب إذ لا يمكننا أن نتوقع من الأطفال العاديين أن يكونوا قادرين على إجراء العمليات الحسابية البسيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر في الصف الرابع الابتدائي، ولكن مثل هذه العمليات قد تكون - أو بالأحرى هي - صعبة بالنسبة لبطيبي التعلم.

لهذا هذا يعني أنه يلزم علينا أن نقوم بصياغة أهداف خاصة محددة لبطيبي التعلم؟ نقول بأن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصلة جداً يمول إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم يتعلق بتوحيات محددة، لذلك نتوقع أن نعطينا هذه التفاصيل في الأهداف نمطاً موحداً يؤثر في سلوك التلميذ وتصرفاته، وعادة ما لا نحصل على نتائج مرضية حتى للأطفال

الموهوبين، فكيف إذن يمكن تحقيقها لبطيئي التعلم، من هنا يمكننا القول بأن التعليم الجيد مرتبط بالتخطيط الجيد وإعادة التخطيط من أجل خلق أنماط من السلوك معينة. وإذا عرفنا بأن التعلم عبارة عن عملية تراكمية أكثر منها عملية تجميع لجزئيات منفصلة. لذلك يقدم بيت القصيد في التناول من قدر الأطفال على الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة. لذلك لا بد وأن تتوافر في الأهداف الخاصة الأمور التالية<sup>(1)</sup>:

- أن تكون مصاغة بشكل جيد.
- أن تكون واضحة لا لبس فيها ولا غموض.
- أن تؤدي إلى إكساب التلميذ صفة أو صفات معينة تظهر في شكل اتجاهات.
- أن تكون وسيلة للإرشاد والتوجيه عبر معلمي تلاميذ بطيئي التعلم
- ولما كان المعلم هو حزمة القوصل بين الهدف الموضوع وتحتيته فإنه من المفيد أن نذكر بعض التصورات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليها ذلك المعلم. ولذلك نقترح والحالة هذه أن نأخذ بعين الاعتبار مجموعة عوامل نظراً لأهميتها في هذا الخصوص وهي:

#### 1 — العامل المهني Professional Factor

ليس مطلوباً من المدرسة الابتدائية أن تدرب تلامذتها تدريباً مهنيّاً ولكنها معنية بتقوية المهارات والخبرات والاتجاهات والعادات التي من شأنها أن تساعد في تنمية المهنة والعمل وما يستلزمها من القدرة على التعامل مع الآخرين، والعمل معهم، والإحساس بالمسؤولية. وهذا يمكن دور

(1) R. Guilford "Special Education Needs" London: Routledge and Kegan, 1976. Chapter Seven.

المعلم بالمساهمة في جعل التلميذ بطيء التعلم وقصياً قدر الإمكان عبر الأخذ بيده ومساعدته للوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها. إذ أن السعي إلى تحقيق مهنة صعبة للمثال كالطب أو الهندسة أو سواها قد تخرج التلميذ بطيء التعلم — على الرغم من أهميتها بالنسبة له — ولكن علينا نحن معشر المعلمين أن نجعل الطفل بطيء التعلم متقهما بشكل أمين ودقيق وواقعية كسبي يمي قدرته وقدره الآخرين فيقبل على المهنة التي تتناسب وقدراته العقابية والجسمية برغبة ورضى.

## 2 - العامل الصحي Physical Health Factor

إن الاهتمام بالموضوع الصحي أمر في غاية الأهمية؛ فاهتمام الوالدين بالظروف الصحية قد لا تكون كافية، لذلك تلعب المدرسة دوراً متمماً للبيت عبر الاهتمام بصحة التلامذة مباشرة صير طبيب المدرسة أو عبر هيئات أخرى، بالإضافة إلى الاهتمام بالتسلطت التي تساهم في تنمية الجسم بشكل سليم خاصة لبطيئ التعلم، ويجب أن لا تنسى ما تسعى المدرسة في مجال تحسين عادات التلامذة الصحية من أثر في هذا الخصوص. لذلك إذا استطاعت المدرسة أن تهين للتلامذة بضاعة مناسبة ونهوية مستمرة، ودورات مياه نظيفة من شأنها أن تلعب دورها المكمل في هذا المجال خاصة إذا خرجت من نطاقها النظري وقشرت إلى مجالها العلمي.

وعلى الرغم مما للصحة الجسمية من أهمية في هذا السياق فإن الصحة العقلية لا تقل أهمية من ذلك، فطى المدرسة أن توليها — خاصة لبطيئ التعلم — ما يلزم من العناية الخاصة. وليس أهم للتلميذ بطيء التعلم من إعطائه الفرصة اللازمة للنجاح والمجال الكافي لإثبات الذات كي يحسن وجوده ويشعر بالاعتناء والفكر وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز صحته العقلية.

### 3 — العامل الأسري Family Factor

لا شك أن للأسرة الدور الأكبر في تنمية عادات النظافة وحتى السلوك والشعور بالمسؤولية، والتدرة على التكيف، لذلك تعتبر تنمية هذه الأمور أمراً أساسياً بالنسبة لمعشر الأطفال ومستقبلهم. إن أول درس في الحب وأول درس في الكرامة يتعلمه الطفل من بيته وأسرته، فهذا الأساس الذي تضعه الأسرة تجعل عملية البناء التوقفي سهلة مما يساهم في النمو والنماء كلما نحو الأمام.

### 4 — العامل الشخصي Personal Factor

إن تنمية الشخصية من الأمور الأساسية في حياة الأشخاص لأنها تساهم في عملية التوازن والتكيف والتضج. وهناك عوامل عديدة تؤثر سلباً وإيجاباً في الشخصية وهي:

- المستوى الاقتصادي للأسرة.
- تغطية وقت الفراغ.
- المطالعة.
- الروايات والرحلات.
- خلق الجو المناسب.
- تنمية القدرة على العمل اليدوي.
- شعور بالانتماء والولاء.
- كنوز الفنون الجميلة.
- اكتساب المهارات.

لذلك نفترض أن تلعب الأسرة والمدرسة دورين متكاملين معاً من أجل تحقيق هذا النمو في الشخصية كي تساهم في توليدها ورونتها، ولتفتحها، ولتفتحتها.

إن معيار الملائمة الاجتماعية ضروري للتأقلم كي يتعرفوا من خلاله وبواسطته على المشاكل الاقتصادية والاجتماعية لأنها مفتاح النجول إلى المجتمع. لذلك نفترض بأن معرفة الطفل بطيء التعلم بطبيعة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية يساعد على معرفتها والتعامل والتكلم معها. فمثلاً ضرورة التعرف على الحقوق والواجبات فيعرف ما له وما عليه حتى يتمكن من التكيف مع الأنظمة المعمول بها من قبل الدولة والمجتمع، ومن هذه الأمور الواجب فهمها طبيعة العمليات المالية الأساسية البسيطة، بالإضافة إلى النظام والقانون. ومثل هذه المعرفة لا يمكن أن تأخذ مكانها إلا عن طريق الممارسة المستمرة خلال السنوات المدرسية.

ومن الجدير ذكره أن الطفل بطيء التعلم سريع التأثر بالصعوبات والدعائيات وقد يدفع ثمنها باعظاً، نتيجة لذلك يلزم تزويده بالوسائل الداعية اللازمة ضد الدعاية لحصوله من سوء فهم الكلمات والعبارات والمعاني ويتم ذلك عبر إعطائه نماذج منها موضحين عبر تحليلها إلى مكونات الخطأ والصعب، إذ أن الاستقالة الحقيقية لا تتم عبر درس حالات علمية فقط. وفي هذا الصدد لا بد لنا من أن نسعى إلى تنمية مهارة القدرة على القراءة إلى الحد الذي يتمكن بواسطته الطفل بطيء التعلم من قراءة وفهم الصحف والمجلات والكتب البسيطة والمألوفة، كذلك السعي إلى تنمية القدرة على الكتابة ليتمكن من كتابة بعض الرسائل أو التقارير المألوفة، بالإضافة إلى القدرة على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة التي تتطلبها الحياة اليومية.

#### مناهج النشاط Curriculum's Activity

نفترض فيما أن تهيئ للتلميذ بطيء التعلم مناهجاً خاصاً به طلي أن تجري مقارنة مع مناهج التأقلم الماديين من أجل التعرف على أوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما.

ولا بد لهذا المنهج أن يكون مشيراً بالنشاط والحيوية وأن يكون في نفس الوقت منهجاً خادماً إلى إتيان ميول وحاجات ورغبات وحسرات المتعلم على أن تكون الأخيرة فيها - الخبرات - ذات امتداد بالحيات الماضية، وإلا فلن يتمكن التلميذ بطيء التعلم من الاستجابة والتواصل، ولا بُد من التذكير بأن التلميذ بطيء التعلم يتعلم ويستوعب بتدرج أفضل وأحسن إذا كان هناك تشابه بين ما يفعله في المدرسة وبين ما يفعله الآخرون خارج المدرسة، من هنا ضرورة وجود علاقة وثيقة بين ما يجري ضمن المدرسة والحياة خارجها.

وتصنيفاً لما ورد فإن أفضل نشاط يقوم به التلميذ المذكور هو ذلك النشاط الذي يجري في بيئة طبيعية حيث يتمكن التلميذ فيه من التعبير عن ميله الحقيقي لأشخاص حقيقيين في بيئة مألوفة، كالقيام بزيارات ورحلات لمصنع ما حيث تحقق هذه الزيارة هدفها العلمي يتمكن التلميذ بواسطتها من اكتساب الخبرة بشكلها الواقعي الحقيقي عوضاً عن قراءتها ودراستها في عالم الكتب والصور والخيال. وفي هذا الخصوص نكرر مرة أخرى أن تكون الأهداف<sup>(1)</sup>:

- واضحة كل الوضوح لا لبس فيها ولا غموض
- الخاصة بالنشاطات واقعية وعلومية.
- متعمدة حول أمور حقيقية حسنة لا مجردة.

### لماذج وأمثلة تشاورية

لنأخذ على مجموعة من النماذج والأمثلة النشاطية التي يتمكن التلميذ بطيء التعلم بواسطتها من فهم واستيعاب الأمور بشكل عملي وواقعي.

#### نموذج رقم (1) : زيارة عيادة الطبيب

قبل الزيارة يقوم المعلم بطرح أسئلة ذات علاقة ما بموضوع الزيارة منها:

(1) و.ع. هنريستون، مرجع سابق، ص 142.



— لماذا يضطر الناس إلى زيارة الطبيب؟

— كيف يحافظ الناس على صحتهم؟

— كيف يحافظ الناس على صحة أسنانهم؟

رغمنا لا بد للمعلم أن يكون قد عرض بعض الأفكار عن كيفية علاج الناس لدى الأطباء، وحول الصحة العامة، والعادات، والأمراض وغيرها ذات العلاقة بالموضوع.

### نموذج رقم (2) زيارة محل تجاري

وهذا يعني زيارة محل تجاري ما في الحي أو المدينة وتشمل هذه الزيارة التعرف على ما يحتويه المحل من أشياء، ومعرفة كيفية تسخين هذه البضاعة، وعمل البائع، وكيفية تخزين وحفظ البضاعة، والتعرف على الفرائير وغيرها.

كما يفترض أن نلجأ إلى مقارنة هذا المحل بسواه من المحال المشابهة به وزيارتها والتعرف إلى أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها كما يمكن للمعلم أن يعمل نموذجاً لمحل تجاري داخل الصف — إذا أمكن — حيث يمكن أن يلعب الأطفال أدوراً مختلفة حول عمليات الإدارة والبيع والشراء وسواها.

### نموذج رقم (3) زيارة مزرعة

ويقتضي في هذا النموذج زيارة مزرعة ما للتعرف على الحياة اليومية فيها، وما تنتجه هذه المزرعة من الحليب ومشتقاته، كذلك التعرف على حيوانات المزرعة والفرق بين الحياة في المزارع وبين حياة المدينة، بالإضافة إلى أنواع الزراعة وعملات الإنتاج الزراعي.

ولا تنسى التعرف على عملية نمو النباتات وما يزرعه الفلاح، وكيفية الحصول على سلالات حيوانية أفضل.

#### نموذج رقم (4) زيارة مكتب البريد والهاتف

ويتم عبر هذه الزيارة التعرف على عملية توزيع البريد وطريقة العمل فيه، ومن ثم التعرف أكثر على كيفية التوزيع عبر دراسة خريطة المدينة والحي والشوارع وعبر وسائل مختلفة إما بالسير على الأقدام أو على دراجة أو بالسيارة. ويمكن التعرف على كيفية وصول الرسائل من خارج الوطن ودخله عبر السفن والطائرات والقطارات وغيرها.

ولا بد أن نوضح للأطفال بأن الصديق الطابع البريدي على ظروف الرسالة أمر ضروري كي تصل إلى صاحبها وكذلك ضرورة وجود عنوان عليها لكل من المرسل والمُرسل له.

#### نموذج رقم (5) زيارة مخفر الشرطة

إن زيارة مخفر الشرطة أمر هام أيضاً كي يتعرف الطفل على عمل رجال الشرطة ودورهم في المحافظة على الأمن وكذلك الاهتمام بالسير وإشاراته والقوانين المرتبطة به. ولماذا يخالف السائق وكيف تتم عملية المخالفة ومن تم كيفية دفع المخالفة في المراكز المختصة. كما يمكن للمدرسة أن تدعو رجال الشرطة ليزوروا المدرسة كما يمكن للمدرسة أن تكلف بعض التلاميذ بتعظيم عملية المرور داخل المدرسة عبر عمل طرق متقاطعة، وجمع إشارات المرور مصنوعة من الورق المقوى.

#### نموذج رقم (6) زيارة مصنع محلي

لا شك أن التعرف على الصناعة أمر هام بالنسبة للأطفال خاصة إذا كانت محلية ومألوفة. فالتعرف على موقع المصنع، وماذا يصنع، مراحل العمل فيه، والأدوات المصنوعة، وإنتاجها، وبيعها، وحفظها في مستودعات، وكتابة الفواتير، وعدد ساعات العمل للعمال، والخدمات والتأمينات التي يقدمها رب العمل لهم، مع التركيز على أهمية الصناعة

المنتجة بالنسبة للوطن والغير. ويجب أن لا تنسى أهمية التعرف على عملية التوزيع والتسويق والإعلان والإدارة وسواها.

### نموذج رقم (7) مناقشة وحوار حول الانتخابات

هذا أمر مهم لجميع الأطفال كيف يتعرفوا على كيفية إجراء الانتخابات، وأهمية إجرائها، ومن يحق له الإدلاء وتعدد يوم الانتخاب، والمشرفون عليه، ثم عملية فرز الأصوات وإعلان النتائج؛ الفلاسرون والفاسرون.

### نموذج رقم (8) مناقشة وحوار حول البيئة

ولنأخذ المياه على سبيل المثال. فتتوَعَب على أهميتها في حياة الفرد والمجتمع. كما ندرس مصدرها (السطح وتلوج) ودورها في نمو المزروعات وتغذّر اليباييع للصالحة لمياه الشرب، وكيف يتم توزيعها. ثم دراسة ريادة المياه وما تزدنيه إلى تشكيل الفيضانات، أو نقص المياه وعلاقة ذلك بكيفية مواجهته صير تخزينها في خزانات وحفر آبار وإقامة سدود. كذلك تصحيح المياه وتقيتها، بالإضافة إلى إيجاد المجاري لتصريف المياه ومنع التلوث، وأهمية المياه للزراعة والري.

### نموذج رقم (9) مناقشة وحوار حول الحيوانات الأليفة

وفيها يتم التعرف على أنواع الحيوانات الأليفة التي تعيش في البيئة، مربيها (ماعز، غنم، بقر، حصان، حمير، دجاج .. الخ) وأهميتها (لحمها، لبنها، جلدها، وسيلة للتنقل والعمل)، ثم المقارنة فيما بينها، وضرورة زيارة بعض المزارع لزيارتها بأهل المين والتعرف إلى كيفية نموها (الطعام، الشراب .. الخ). والعمل على حفظها ومراقبتها ووضعها في زرائب خاصة بها راعها من التمدي على البيئة.

ومن الجدير ذكره أنه بالرغم من تعدد هذه النشاطات وتنوعها فلا بُد وأن ندراعي مجموعة من الأمور الهامة وهي:

- 1 - ضرورة مشاركة كل التلامذة أو معظمهم في التسلطات المذكورة بحيث تكون خبراتهم مباشرة. أي الاعتماد على الملاحظة مباشرة.
  - 2 - تأمين الأتلام والصور والرحلات اللازمة التي تدعم هذه النشاطات وترسخها في العقل والقلب.
  - 3 - أهمية الاحتكاك المباشر مع الأشخاص ذوي العلاقة، ويتم ذلك عبر رؤيتهم والتحدث إليهم والاستماع إلى ما يريدون شرحه لمزيد من المعرفة والفهم.
  - 4 - الاشتراك في النشاطات المحلية ضمن البيئة التي يعيشون فيها من أجل اكتساب الخبرات والمهارات الضرورية لمواجهة الحياة والتكيف معها.
- ونحن نتوج عملنا بشكل إيجليي وعملي نتقدم بعرض موضوع رئيسي لوحدة أو وحدات نوضح للطرق والوسائل التي تجعل خبرات التلامذة أكثر تماسكاً ووضوحاً.

### الموضوع الدراسي : المحافظة

الوحدة: مجلس المحافظة، الذين يعملون فيه، وماهية وظائفهم

البدائية: إن زيارة مجلس المحافظة وبعض الإدارات الرئيسية يمكن أن تكون منجلاً للإعداد لهذا الموضوع. وهنا يقتضي التركيز على الخدمات التي يقدمها مجلس المحافظة مثل قسم الشرطة، وقسم الحريق، قسم الصحة .. الخ.

أسئلة هامة: يمكن تحضير مجموعة من الأسئلة يستلزم بواسطتها من تنظيم نشاط التلامذة:

- لماذا يعتبر قسم الصحة والشرطة والحريق ضرورياً وما هي الخدمات التي يؤديها كل منها؟

— ما هي برص العمل المتاحة في هذه الأقسام ومن يحق له العمل

فيها؟

— ما الذي يمكن عمله لتحصين ظروف العيش في المحافظة؟

النشاط المقترح

— زيارة مجلس المحافظة وبعض الأقسام الإدارية فيه

• زيارة قسم الحريق.

• زيارة قسم الصحة.

• زيارة قسم الشرطة.

— تقسيم الصف إلى فئات بحيث تقوم كل فئة بزيارة قسم معين من

هذه الأقسام المذكورة.

— جمع كتب وأقلام وسواها مما يساهم في جمع معلومات إضافية

حول الأقسام المذكورة.

— عمل خرائط تظهر هذه الخدمات والمباني العامة

— مناقشة وكتابة تقارير حول ما شوهد في هذه الزيارات.

— عمل مشروع معين ذي علاقة بإحدى هذه الأقسام للتأكيد على فهم

الموضوع واستوعابه.

— محاولة تشكيل مجلس محافظة داخل الصف على غرار مجلس

المحافظة في المدينة.

— تكظيم جمعية من الأهالي للتعاون على نظافة البيئة والمدينة

ولمساعدة الشركة في منع الحرائق وأعمال التخريب.

— دعوة المسؤولين عن أقسام الصحة والحريق والشرطة إلى زيارة

المدرسة للسماح إليهم والتعاون معهم.

إن ما قمنا به في الصفحات السابقة من أمثلة ونماذج متعددة من أجل الطفل بطيء التعلم يقتصر أن لا يوجب عن تلقا نحن معشر المربين بأن التلامذة بطيئي التعلم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلامذة الآخرون (الناهبون والمعادبون)، ولكن هناك بعض الأمور والنواحي يقتصر أن تراعى عند تعليم الأطفال بطيئي التعلم وهي:

أ - يجب أن تتناسب الأهداف مع الواقع كما يفترض أن نشبع حاجات التلامذة ونلتق مع إمكانيات الأفراد المعادين في الظروف العادية.

ب - يجب أن نأخذ البيئة التي يعيش فيها التلميذ بعين الاعتبار بحيث تكون طموحة ومحفزة على الخبرة المبكرة والمشاركة.

ج - يجب أن تكون النشاطات على أنواعها بسيطة وواضحة في غرضها، كما يجب أن تستخدم الوسائل السمعية والبصرية وسواها لمساعدة للطفل بطيء التعلم خاصة عند التطبيقات العملية.

د - يجب الاعتماد على التكرار والممارسة في تعلم المهارات والعادات المختلفة كي ترسخ في الذهن.

هـ - يفترض أن تكون عملية التقويم قائمة ومستمرة كلما دعت الحاجة وعند الضرورة بالنسبة للطفل بطيء التعلم.

## تعليم القراءة لبطيء التعلم

لا شك أن مادة القراءة من الأمور الأساسية والضرورية إلى كل تلميذ كي يتمكن من التحدث والكتابة بلغته الأم بطلاقة ووضوح. لذلك تنبغي الضرورة أن يتعلم جميع الأطفال: الموهوبين، والعاثين، ويطيرون التعلم مهارة القراءة لأن من شأن إسهال هذا بضمان الوسيلة الإتصال وهذا بدوره يؤدي إلى بطء في التعلم. تعد عملية تعليم الأطفال بطيئي التعلم من أكثر مشكلات المتعاج تعقيداً، ولعل السبب أو الأسباب في هذه الصعوبة تكمن في وجود البعض الذي يعتقد بأن بطيء التعلم يمكنه أن يقرأ مثل الطفل العادي إذا بذل جهداً كبيراً، أو إذا لجأ المعلم إلى الطريقة المناسبة لتعليمه. ولكن هذا البعض يخطئ إذ يظن بأن رفع مستوى التلازمة بطيئي التعلم في القراءة إلى درجة أفضل قلن هذا لا يعني رفع مستوى كل تلميذ إلى المستوى المطلوب، إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي يهمل فيها الذواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها. إلا أن المشكلة الكبيرة التي تواجه المعلم في تعليم القراءة للطفل بطيء التعلم تكمن في عدم القدرة على الربط الوظيفي بين مادة القراءة وسائر المواد الأخرى لأن من شأن هذا الربط أن يتيح للتلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه التي تتناسب مع إمكانياته الحقيقية.

ومن الجدير ذكره بأن المشكلة هي ذاتها التي تواجه المعلم في تعليم القراءة للتلاميذ الموهوبين والعاثين ولكنها على درجة أصعب بالنسبة لبطيئي التعلم. وعلينا أن نشدد هنا على أمر في غاية الأهمية وهو بأن

الأطفال بطيئي التعلم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم فيها الأطفال الآخرون، ولا توجد بالتحديد طريقة خاصة لتعليم القراءة لهم دون سواهم. لكن علينا ونحن نعلم القراءة لبطيئي التعلم أن نأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية، فقد تدجح طريقة معينة مع تلامذة معينين وتفشل أخرى. من هنا ضرورة تنظيم عملية تعليم القراءة وتنظيمها، إذ إن الطرق العشوائية تؤدي إلى سوء الفهم وضعف النتائج.

### أولاً - مرحلة الاستعداد لتعلم مبادئ القراءة

إنفتحت الآراء كذهباً على أن الطفل متى أنهى السنة الخامسة وبدأ في السادسة أصبح قادراً على التعلم وصار كفواً للانتساب إلى إحدى المدارس الابتدائية ليكون أحد التلامذة في الصف الأول فيها حيث يتعلم السواد الدراسي الأولي أي القراءة والكتابة والحساب. والقراءة هي السادة التي يخصص لها أكثر الحصص في الصفين الأول والثاني.

نبدأ السنة الدراسية والمعلم كله أمل أن يصل بطلابه إلى القدرة على القراءة معتمداً على خبرته وقدرته المهنية ومستقيماً مكتسباً وحيث مقرر ليعلم المبتدئين القراءة. وقد يتفضي السنة الدراسية الأولى وتتبعها الثانية وبعض الأطفال أو أكثرهم لا يستطيعون أن يقرأ جيداً أو يحب القراءة ويرغب فيها، والسبب في ذلك أن هؤلاء الأطفال أو أكثرهم هم الذين يتعلم القراءة وهم غير مستعدين لها. فما هو الاستعداد للقراءة؟ لقد عرف كثير من الذين اشتغلوا بعملية القراءة وقاسوا بتدريسها بقولهم: "إن الاستعداد لتعلم مبادئ القراءة يتوافر في الطفل المتعلم حينما يستطيع هذا الطفل أن يفهم ما ترمز إليه صورة من الصور ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصورة، وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة".

وقد دلت الدراسات على أن الاستعداد للقراءة أنواع أربعة وهي كما يلي<sup>(١)</sup>:

(١) ثوما الحوري. الاختبارات المدرسية ومركزات تفريدها.



١ - أن يكون بحالة صحية جيدة: إن البيت هو المرسول الأول على صحة الطفل، فوجب الاهتمام بصحته لأن القراءة تحتاج إلى قوة حركية منسجمة ومنظمة. وأكثر عضو يحتاج إلى القوة هو العين لأهمية الوظيفة التي تؤديها في القراءة. ويستطيع المعلم أن يزود الطفل بزيادة حسن من هذه القوة الحركية وذلك حينما يهيئ للطفل الفرص للعب المنظم الملهو، وكثير من أنواع اللعب والأعمال التي تعنى بها مدارس الحضانات تفيد لهذا الغرض ومنها:

— اللعب بالمكعبات، الرسم بالأصبع، قص الصور، تقليد بعض الصور باستعمال الكاريون، اللعب بالمعجون البلاستيكي.

ب - أن يكون الطفل سليم حاسة البصر: قبل البدء بتعليم القراءة يجب أن يكون الطفل صحيح النظر، قادراً على توجيه وتركيز نظره جيداً حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره وضخاً كاملاً كما أنه يجب أن يكون قادراً على التمييز بين أجزاء صغيرة مرتبة كالفرق مثلًا بين الحرين المتشابهين (ل، لا) أو بين كلمتين متكررتين في الشكل مثل (قاعدة، قلعة)

ج - أن يكون سليم حاسة السمع: إذا كان الطفل غير قادر على تمييز الأصوات برموزها المكتوبة أصبح عاجزاً عن ربط هذه الأصوات برموزها المكتوبة، فالطفل لا يستطيع أن يفرق بأنه بين أصوات الكلمات (نار، نور، نهر) ولا يستطيع أن يفرق بالقراءة بين أصوات الكلمات نفسها.

د - أن يكون صحيح جهاز التكلم: لا يخلو ما للقراءة وتعلمها من صلاكة وثيقة بالنطق الصحيح، والقدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصلية والكلام بوضوح.

## 2 - الاستعداد العاطفي

تختلف الحالة العاطفية عند الأطفال باختلاف بيوتهم التي نشأوا فيها، فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة، ومنهم من نشأ في بيت جاهل غير الطفل بصحبة غير ممتنة، فواجب المعلم أن يتعرف على حالاتهم العاطفية ويسعى بما لديه من قدرة، وعلم، وخبرة أن يأخذ بيد الأطفال المضطربين العاطفة حتى يصبحوا قادرين على الانسجام مع جو غرفة المدرسة مستعدين لتعلم القراءة.

## 3 - الاستعداد القروي

قبل البدء بتعلم مبادئ القراءة يجب أن يكون:

— للطفل خبرة أولية كافية.

— عدد المفردات التي يعرفها الطفل كافية للبدء بتعلم القراءة.

— قدرة الطفل على التفظ للصحيح والكلام الواضح.

— تعود الطفل على الانتباه المركز قبل البدء بتعلم القراءة.

— قدرة الطفل على اتباع الإرشادات.

— القدرة على استعمال الأدوات.

— الطفل راغباً في القراءة ويحبها قبل أن يبدأ بتعلمها.

## 4 - الاستعداد العقلي

قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد بلغ درجة من

النضج العقلي تؤهله لتعلم القراءة وهذا يتم عبر امتحان خاص مُعد لهذا الخصوص، لذلك أهتم المربين اهتماماً كبيراً بالاستعداد للتلم وعملوا على إيجاد الطرق والمقاييس لامتحانه وقياسه فاعتمدوا على مقاييس الذكاء المعروفة، ولعل مقاييس كيتس للاستعداد والقراءة Gates Reading Readiness Tests خير دليل على ذلك ويتألف هذا المقاييس من خمسة اختبارات هي:

أ - اختبار الاسترشاد بالصورة **Picture Direction** وفيه يطلب إلى الطفل أن يشير إلى صورة من الصور التي أمامه بعد سماع إرشادات المعلم كأن يقول له مثلاً: ضع خطاً أو علامة تحت صورة البيت من بين الصور التي أمامك. ويقوم هذا الاختبار أنواعاً مختلفة من القدرات<sup>(1)</sup>:

— قدرة الطفل على الإصغاء للإرشادات.

— قدرة الطفل على فهم ما ترمز إليه صورة من الصور.

— قدرة الطفل على فهم الإرشادات وتكديز ما يُطلب إليه عمله.

ب - اختبار المطابقة بين الكلمات **Word Matching Test** وفيه يُطلب إلى الطفل إيجاد الكلمات التي تكتب بشكل واحد، ثم يطلب منه أن يضع خطاً تحت الكلمتين المتكافئتين بالشكل.

ومن الأمور التي يقيسها هذا الاختبار :

— قدرة الطفل على إدراك ورؤية أوجه التشابه والاختلاف بين

الكلمات

— مقدار الفة الطفل للكلمات المكتوبة.

ج - اختبار المطابقة بين الكلمات بواسطة البطاقات **Word-Card Matching Test** وفيه يطلب إلى الطفل أن يقترن بين أربع كلمات مكتوبة على قطعة من الورق المقوى السميك يحملها المعلم بيده. ومن جملة ما يقيس هذا الاختبار :

— قدرة الطفل على تمييز أشكال الكلمات.

— قدرة الطفل على الانتباه والعمل حسب خطة معينة.

— قدرة الطفل على رؤية التشابه بين الكلمات التي يراها على اللوح أو في مكان آخر، وبين الكلمات نفسها التي يراها في كتاب القراءة.

(1) المرجع السابق، ص 196.

د - الاختبار الوزن Rhyming Test ويتألف هذا الاختبار من أربع عشرة سلسلة من الصور. في كل سلسلة أربع صور يُطلب إلى الطفل أن يصنع علامة تحت الصورة التي لإسمها وزن في الأذن يشبه وزن كلمة معينة باللفظ للمعلم. مثال ذلك أن يأخذ المعلم سلسلة من السلاسل وأن تكون صورها كما يلي: صورة شجرة - صورة كلب - صورة دار - صورة كتاب. ويضعها أمام الطفل ويسأله أن يضع علامة تحت الصورة التي اسمها يشبه في السمع كلمة (دار). هذا الاختبار يقيس قدرة الطفل على:

— التمييز بين أصوات الكلمات.

— معرفة لوجه الشبه والاختلاف بين أوزان هذه الكلمات في السمع.

هـ - الاختبار للخمس وفيه يطلب إلى الطفل أن يتكر الأحرار التي يعرفها من أحرف الأبجدية، ويعد من الرقم (1) حتى الرقم (9). هذا الاختبار يقيس قدرة الطفل على معرفة بعض الحروف والأعداد وبذل على مدى ألفة الطفل للكتابة.

إن مقياس كوتس Gates بكامله يقيس استعداد الطفل للبدء بتعلم القراءة.

يكفي أن نلاحظ أن القياس لا يكفي لتقدير ما إذا كان الطفل مستعداً للقراءة أو غير مستعد إلا إذا أجابنا عن سؤالين مهمين هما:

— مستعد ليقراً ماذا؟

— مستعد ليقراً كيف؟

لنكتين المادة التي نريد أن نقرر استعداد الطفل لقراءتها والطريقة التي نريد أن نقرر استعداد الطفل لتسيير عليها شرط أساسي بدونها لا يكون لقياس الاستعداد معنى أو قيمة. ذلك أن كون الطفل غير مستعد فيتعلم مسألة

قراءة معينة بطريقة في التدريس معينة لا يدل على نفس الدرجة من عدم الاستعداد بالنسبة لمادة أخرى وطريقة أخرى.

وهتي نريد الأمر أيضاً أن نقول: يفترض أن معلماً يسرى أن يعلم المبتدئين من تلاميذه الكلمات (الأسود، قفّر، قطار) مستخدماً في ذلك طريقة: أنظر، قل، بحيث يقرّهم بكل كلمة وفي نفس الدرس يظنها إلى حرفها.

وفرض أن معلماً آخر يريد أن يبدأ بتعليم تلاميذه أنفسهم العبارات: (سامي يلعب، سامر يلعب، سامي يلعب مع سامر، سامر يلعب مع سامي) مستخدماً في ذلك طريقة الجملة ثم يحال العمل إلى كلماتها ويكتفي بهذا القدر مؤقتاً.

ألا ترى أن القدر اللازم من الاستعداد مع هؤلاء التلاميذ يختلف في كل من المبتدئين المصطنعين؟ ألا ترى (مثلاً) أن المنهج الأول يقتضي إدراك الجزئيات ثم الكل في حين يقتضي المنهج الثاني إدراك الكل ثم الجزئيات؟

لذلك وبناء عليه علينا أن نحدد المنهاج المراد أخذ الطفل به عند بدء تعلمه للقراءة من حيث المادة والطريقة معاً، قبل أن نحاول قياس مدى استعداده لتعلم طبقاً لهذا المنهاج.

استعداد بطيء لتعلم القراءة

يمكننا أن نتوقع من معظم تلاميذ بطيئي التعلم الذين أمضوا سنة في رياض الأطفال أن يكونوا قد تعلموا بعضاً من الكلمات المألوفة والمتداولة، كما أنهم اكتسبوا بعض الخبرات التي من شأنها أن تساعد في عملية القراءة. وهكذا تستمر السنة الأولى سنة خبرة مباشرة تجعل من المفاهيم اللفظية معنى في أذهان التلاميذ، لذلك فمن الأفضل — والحالة هذه — أن يؤجل تعليم القراءة المنظم سنة أخرى.

قال أحد خبراء تعليم القراءة للأطفال: **من الإنسان يقرأ بالحيرة أكثر مما يقرأ بسهولة.** فقد يحتاج الكثير من بطيئي التعلم - خاصة الذين جاؤوا من بيئة قهورة أو الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال - إلى عام أصابي مصبوه في الاستعداد للقراءة<sup>(1)</sup>.

لذلك يُنظر من أن تكون المحادثة خير طريقة لتعليم القراءة للتلاميذ بطيئي التعلم. وبالإضافة إلى ذلك يفترض أن يكون منهاج القراءة غنياً بالخبرات المختلفة التي تساعد بطيئي التعلم في توسيع مداركهم. فإذا ما زدنا على هذه الخبرات المنهجية خبرات موجودة في البيئة كالعناية بالحيرانات الأيونية، والاشراك في التمثيلات، وصيانة الحديقة وسواها، فإن الملقى الخبرات القرائية لهؤلاء التلاميذ سترداد، عندها يتمكن الأطفال من تسمية الأشياء المألوفة بكلمات بما يقللها من صوبور وألوان من هذا ضرورة ترويد هؤلاء التلاميذ بخبرات عملية تحمل في حياها ارتباطاً واضحاً مع طبيعة النشاط المزمع مزاولته، عند ذلك تصبح البيئة محيية ملينة بكل ما يدفع هذا التلميذ إلى الإقبال عليها برغبة وشوق.

### ثانياً - التعرف على الكلمات في النصوص القرائية

إن الحمضية اللغوية للأطفال تتكون عبر الحوار اللغوي والخبرات والنشاطات اليومية وهي أفضل طريقة لتكوين الخزائن اللغوية. وهنا يسرى أن بطيء التعلم، شأنه في ذلك شأن الطفل العادي، بحاجة إلى استعمال الكلمة عدة مرات في نص مألوف. وهذا لا يعني التكرار الضل الذي يخلق في نفوس التلاميذ السأم والضجر، لذلك يفترض في المعلم أن لا يتدخل في التعبير الطبيعي للتلاميذ - في أثناء حديثهم عن رحلة لو نزهة أو تسوق - إلا عند الضرورة وكلما دعت الحاجة.

لذلك على المعلم أن يتأكد من قدرة التلاميذ على استعمال كلمات شائعة جرى تداولها عندهم تظهر هذه الكلمات على اللوح أو في كتاب أو

(1) مرجع سابق، ص 197.

على لوحة الإعلانات. ويفترض أن تتم عملية التعليم هذه بطريقة تدريجية حتى يتمكن بطيء التعلم من استيعاب الكلمة أو الكلمات التي يتعلمها، على أن يقوم المعلم بتدريب التلامذة على لكتساب لتمثيل الطرق في التعرف على الكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخر. وحتى يشعر بطيء التعلم بأنه قد أجز شئاً يدخل السرور إلى قلبه فلا بد من اختيار نص سهل فيه كلمات مأقوفة. ومن الجدير بالذكر أن السرعة أمر غير مرغوب فيه في حالة كهذه.

وقبل الانتقال إلى مرحلة النطق يفترض في المعلم أن يتأكد من اتساع الحصيللة السموية السموية لبطيئ التعلم إذ أن استخدام النطق لاحق بهذه الحصيللة لا سابق لها، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كل مرة.

أما كيفية القراءة فيفضل أن تكون جمرية في معظم الوقت خاصة خلال السنوات الأربع الأولى كونها ذات مردود كبير إذا ما قورنت بطريقة القراءة الصامتة، إذ من شأنها أن تدعم عملية القراءة فضلاً عن كونها تعطي المعلم فرصة يستطيع من خلالها التأكد من مدى التقدم الذي أحرره التلامذة وعلى ما لكتسبوه من عادات جيدة في نطق الكلام.

أما إذا شعر المعلم أن تلميذاً معيناً يرغب في المزيد من القراءة خارج كتابه المقرر، عليه أن يتأكد من هذه الرغبة أولاً ثم يسمي إلى تزويده بكتب سهلة كي تشبع موله لأنها - أي الكتب - إذا لم تكن سهلة تؤدي إلى الإحباط.

ومن الجدير ذكره ضرورة تنوع المادة القرآنية عبر سنين الدراسة شريطة أن تكون هادفة وذات مغزى. وهنا نلفت الانتباه إلى نقطة هامة هي هذا الخصوص، وهي أن التلامذة بطيئ التعلم عادة ما يلفت انتباههم كتب المغامرات، والميكانيكا، والرحلات لأنها تجلب السرور والارتعاج، ولكن هذا لا يعني أن بطيء التعلم سيألف عالم الكتب بسرعة.

وإليك نماذج لبعض أنواع الاختبارات المعدة للاستعداد للقراءة:

أ - التعرف على الكلمات عن طريق صورتها وذلك بأن يعرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور ويطلب إليه المختبر أن يضع علامة تحت صورة معينة كصورة (البقرة):



وهناك عشرة صفوف من هذا النوع.

ب - إدراك الكلمات عن طريق التعليل، وذلك أن تذكر للطفل كلمة وتريثها ثم تذكر له كلمة جديدة ويطلب إليه أن يدرك قريبها قياساً على الكلمتين معاً يقال:

العوزة صفراء

للتفاحة ؟

الكلب دهو هو

القط ؟

وثمة عشر كلمات من هذا النوع.

ج - إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وذلك أن تذكر للطفل الكلمة (10) ويذكر بعدها فتقول له (أبيض) فيقول هو (أسود) وتقول له (طويل) فيقول هو (قصير).

وثمة عشر كلمات من هذا النوع.

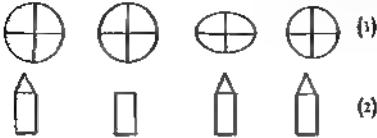


## اختبار كلهم معاني الجمل

وفيه يمرض على الطفل صف من أربع صور ويمكن أن يعبر عن كل منها بجملته ثم يذكر المختبر إحدى هذه الجمل ويطلب إلى الطفل تعيين الصورة التي تمثلها.  
اختبار الإدراك البصري

ويتمدد به قياس مدى ندرة الطفل على التمييز بين المؤكث والمختل من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة ويشتمل على اختبارين:

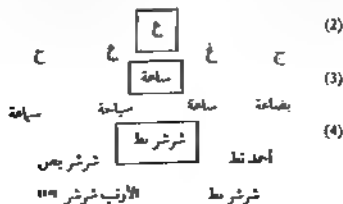
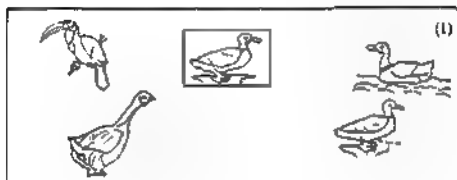
أ - أربعة أشكال بينها ثلاثة متشابهة والرابع يختلف عنها ويطلب من الطفل تعيينه مثل:



- (3) ب ب ث ب  
(4) ثعلب ثعلب ثعلب ثعلب

وثمة عشرة صفوف من هذا النوع.

ب - خمسة أشكال متشابهة من بينها اثنان، أحدهما في مستطيل،  
ويطلب إلى الطفل توصيل خط بينه وبين نظيره.



اختبار المعلومات

ويقصد به إلى قياس معلومات الطفل التي حصل عليها من خبراته  
السابقة وفيه يعرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور تتصل كل  
منها بخبرة تشير إلى بعض المعلومات ويطلب إليه تعيين الصورة التي  
تتصل بخبرته.

أ - المختبر: " كلذك أربع فوككة، أمسك القلم ولونن القاككة النسمي  
لونها أحمر " .



ب - المختبر: " هل تعرف من أين يخرج الصوت؟ ضع  
إشارة ( x ) على الصورة التي يخرج منها الصوت " .



رثمة عشرة صفوف من هذا النوع.

اختبار السمع

ويقصد به قياس قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتية التي  
تتألف منها الكلمات، ولما كان الطفل يستمع قبل دخوله المدرسة إلى أغانٍ  
وأغانيج كثيرة فهو يلاحظ التوافق من تشابه في الصوت، وكلما كان أسهل  
في هذه الملاحظة زاد استعداده في القراءة.

ولبي هذا الاختبار يعرض على الطفل صف من أربع صور، ثم  
يطلق المختبر بكلمة تشبه في مقطعها الأخير (أو الأول) كلمة تحتها (يحدى  
العبر، وعلى الطفل أن يمين هذه الكلمة فمثلا يعرض على الطفل الصور.

صندوق

فيل

لحظة

كلب

ثم ينطق المعلم بالمختبر كلمة (بطة) ليتعرف الطفل على كلمة التي  
تشبهها في النطق. ومثال للمقطع الأول أن تعرض صور:

مئص      فرد      شماعة      جزمة

وينطق المختبر بكلمة (شماعة) ليتعرف الطفل على (شماعة)  
وبدهي أن هذا الاختبار فردي وهناك عشر بطاقات من هذا النوع.  
إختبار النطق

ويقصد به إلى قياس قدرة الطفل على النطق الصحيح، وذلك أن  
تلقى على سمعه عبارة قصيرة اغتبرت بحيث تمثل أهم ما يتصدر الأطفال  
في نطقهم من أصوات مثل السين والراء والقاف والفاء ... الخ.

ومن أمثلة العبارات المختلفة:

- 1 - سلامنا مكسرة.
- 2 - أحب الذهاب إلى المدرسة.
- 3 - الوز يكمل الرز.
- 4 - الثعلب الضييت.
- 5 - قرأت الكتاب.

إختبار تذكر الطفل سلسلة من الإكثار

ويشتمل هذا الاختبار على جمل بعضها قصير وبعضها طويل تلقى  
على الطفل ثم يطلب إليه إعادتها كما يشتمل على قصة تحكى له ثم يطلب  
إليه إعادة حكايتها.

## التعرف على مدى التقدم في القراءة

هناك مجموعة من الأسئلة يفترض الإجابة عنها كي يتمكن التلاميذ على تعلم القراءة من التعرف على مدى التقدم الذي أحرزوه في هذا الخصوص وهذه الأسئلة هي:

— كفاية التأكد من تحقيق التقدم في القراءة بشكل جيد.

— كفاية التعرف على مواطن الضعف من أجل تقديم المساعدة اللازمة.

— كم عدد التلاميذ بطيئي التعلم الذين لم يكونوا في المستوى المطلوب.

وهنا يلزم أن التأكد بشكل كاف عن النمو العام عند بطيء التعلم للحكم على تقدمه في تعلم القراءة، وهذا الأمر في غاية الصعوبة لذلك علينا التنشيط عن الحقائق التي يجب أن تتنوع تبعاً لتنوع جوانب النمو المختلفة.

لما في حال عدم وجود مرتكزات مناسبة لعمل مقاييس النمو لبطيئي التعلم فعلياً للجوء إلى الناحية العملية أخذين بعين الاعتبار الحقائق المتعلقة بالعمر الفعلي للتلميذ لأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باستقرارية على القراءة.

## ثالثاً — مشكلات القراءة وكيفية علاجها

إن التلميذ بطيء التعلم الذي يمكن اعتباره مشكلاً يمكن تعديده بشكل جزئي عبر مقارنة عمره الفعلي بعمره القرائي، لذلك أي انسجام وتناقص بين العمرين يمكن اعتباره لا بد يدل على مستوى مقبول. كما يمكن تحديد هذا التلميذ عبر مقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله في اختبارات مقننة في نواحي ومجالات أخرى، لذلك إذا تبين أن عمره القرائي أقل

وبشكل واضح من عمره الحادي أو الثاني مثلاً فهذا يدل على أنه بحاجة إلى علاج. من هنا ضرورة اعتماد برنامج معين للعلاج بحيث يوحّد التعليم الجيد بعين الاعتبار كي يُلْقَى في رأس سلك الأوليات في هذا المجال كما يفترض التفويض عن مواطن الضعف عنده ولتسعي إلى إيجاد العلاج المناسب لذلك. إن علاجاً كهذا يصلح ليس فقط لبطيئى التعلم بل للمدنيين أيضاً. وهذا يلزم التأكيد على ما سبق وشرحنه سابقاً من ضرورة كون البرنامج الملائم مادة قرآنية سهلة.

ومن الجدير ذكره أن الاستعداد القرائي لبطيئى التعلم يفترض أن يقترن بالنضج اللازم كي تأتي القراءة مفيدة لا أن تكون شكلية. بعد ذلك يلزم الاهتمام بمول التلميذ بطيء التعلم كي يساهم في مجلعه وتحقّق عادات قرائية صحيحة.

#### رابعاً - ماهية للمواد القرائية

يجب أن تكون المواد القرائية كتباً كانت أم قصصاً أم موضوعات متناسبة مع العمر الزمني للطفل بطيء التعلم، بسيطة في أفكارها وأسلوبها وكلماتها، علماً بأنه ليس من السهل إيجادها نظراً لتدورتها وعدم الإهتمام الجدي بكتابتها.

ويجب أن نراعي شعور بطيء التعلم وحساسيته تجاه بعض الكتب حين يعلم بأنها ليست موضوعية لأجله بل لأطفال أصغر منه سناً مما ينعكس إهمالاً للقراءة نظراً لومالة النص التي يتميز بها بطيئى التعلم، لذلك يفترض أن لا تتجاوز هذه الكتب بأنها تخص السنة الثالثة أو الرابعة أو حتى قبلها على القراءة دون إحساس بالشلل.

أما من حيث المحتوى يفترض أن تكون الجمل محببة وبسيطة، فالجمل المعقّدة والمركبة تتميز على مستوى من الصعوبة لبطيئى التعلم.

كما يجب الابتعاد عن المتراففات وتجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس بل أن تكون المادة القرآنية مباشرة وحيّة.

وبالإضافة إلى كل هذا يجب أن تكون المادة القرآنية - بشكل كتاب - جيد التخطيط والصناعة، واضحة الحروف متباعدة الفراغات بين السطور، فالصفحات المزدهمة تسمى إلى بطيء التعلم. ومن المستحسن زيادة استخدام الصور الملونة بحيث تزيد من الدلالة على نوع النص المختار وذات علاقة مباشرة فيه.

أخيراً لا مانع من لجوء المعلم إلى اختيار مواد كرائية أو إلى إعدادها بنفسه على الرغم مما يكتنف هذه الطريقة من صعوبة بالغة في الإعداد نظراً لما تتطلبه من جهد ووقت.

إن الكتابة للتلاميذ بطيئة التعلم تعتبر فناً في حد ذاتها والخبرة وحدها هي التي تعطي الفقة بالنفس والمهارة في ممارسة ذلك الفن





## تَعْلُمُ الْحَسَابِ لِبَطْنِي التَّعْلَمِ

تعتبر مادة الحساب من المواد الرئيسية والهامّة في أي منهاج وخاصة في مناهج التعليم الابتدائي. ولما كان الحساب يمثل مركزاً هاماً وضرورياً في تنمية مهارات الفرد وإجراء العمليات الحسابية المختلفة ومبادئ التفكير العلمي، كان لا بد من إدراجها في سلك أولويات التعلّم<sup>(1)</sup>.

وحتى يستطيع التلاميذ تحقيق أهداف تعلّم الحساب بشكل مرضٍ كل من الضروري أن يجري معلم الحساب تقويماً مستمراً لتحصيل تلامذته في المادة المذكورة.

ولما كانت عملية تعليم الحساب تعتمد على مراحل، كل مرحلة منها تعتمد على ما قبلها ولها علاقة بما بعدها، إذا يتوجب على المعلمين إنحياز تعليم كل مرحلة على حدة والتأكد من مدى فهمها واستيعابها وحسن القيام بالتمارين اللازمة كي يُصار للانتقال إلى مرحلة أخرى، وخير مثال على ذلك عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة فيلزم تعلّمها بالشكل الواردة بالجمع. والقسمة.

ولا بد والحالة هذه من وضع أهداف عامة على أن يشتق منها الأهداف المدرسية ثم الأهداف الخاصة المباشرة.

<sup>(1)</sup> و.ب.، فيرستون، مرجع سابق، ص 214.

أما الأهداف للعلمة لمادة الحساب فهي<sup>(2)</sup>:

- أ - القدرة على مواجهة المسائل ذات العلاقة بالعد.  
ب - القدرة على مواجهة المسائل ذات العلاقة بإجراء العمليات الحسابية.

ج - القدرة على فهم واستيعاب وتطبيق المفاهيم الحسابية.

أما الأهداف المدرسية التي يفترض أن تكون مستقاة من الأهداف العامة تكون على الشكل التالي:

- أ - تدريب التلميذ على العد بمختلف أشكاله وأنواعه.  
ب - تعليم التلميذ مفاهيم وحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة.  
ج - تعليم التلميذ المصطلحات والتعابير الحسابية التي تساعد في فهم ومصح بعض الأمور الحسابية.

بعد ذلك ولأي دور المعلم في الأهداف الخاصة المباشرة التي سيتم بإيصال هذه المتطلبات من الأهداف إلى التلامذة. وهذه الأهداف الخاصة المباشرة هي:

- أ - تدريب التلميذ على عد وتكوين العدد بالأرقام التي لا تتجاوز العشرة وهي من 1 وحتى 9.  
ب - تدريب التلميذ على عد وتكوين العدد بالأرقام ما بعد العشرة.  
ج - تدريب التلميذ على حقائق الجمع الأساسية.  
د - تدريب التلميذ على حقائق الطرح الأساسية.  
هـ - تدريب التلميذ على حقائق الضرب الأساسية.

---

(2) توما الموري: موجه ملحق، ص 218.



$$\begin{array}{r} 9 \\ + 5 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ + 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 \\ + 1 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 4 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$$

ويمكن للهدف الرابع أن يقوم عبر إجراء عملية طرح بسيطة على أن نرتقي في سمويتها حسب العمر والصف. مثال:

إطرح الأرقام التالية وضع تحت الخط حاصل الطرح:

$$\begin{array}{r} 12 \\ - 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 11 \\ - 4 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ - 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$$

أما الهدف الخامس فيمكن تقييمه عبر إجراء عملية ضرب شرط توافر مصمم عملية الضرب وذلك عبر حفظ جدولها من الواحد وحتى العشرة. مثال:

اضرب الأرقام التالية وضع تحت الخط حاصل الضرب:

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 \\ \times 5 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ \times 9 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 \\ \times 5 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

ويقيم الهدف السادس عبر إجراء عملية القسمة بعد التأكد من ختم  
العمليات الثلاثة السابقة (جمع، طرح، ضرب). مثال:

اقسم الأعداد التالية وضع حاصل القسمة:

$$= 4 \div 12$$

$$= 3 \div 10$$

$$= 2 \div 8$$

ويمكن للهدف السابع أن يقيم عبر وضع صور في المرحلة الأولى  
ومن ثم أعداد في مراحل لاحقة للتأكد من فهمه للمصطلحات الحسابية  
المستعملة.

مثال:

صنع إشارة (x) على النقطة الأكبر من مجموع التواتر التالية:



وأما الهدف الثامن فيمكن تقييمه عبر صورة تبين شخصاً معيناً  
وأماه عند معين من الأتباء موضوعة الواحدة بعد الأخرى، ثم يُطلب من  
التلميذ أن يضع إشارة (x) على الشيء الموضوع في المرتبة الرابعة لجهة  
الشخص.

مثال:

تلميذ	تلميذ	تلميذ	تلميذ	تلميذ	تلميذ	تلميذ	المعلم
1	2	3	4	5	6	7	

كما يمكن تحقيق هذا الهدف بصورة علنية كأن يصطعب التلاميذ واحداً بعد الآخر ويكون عندهم مبعة ومن ثم يقف تلميذ معين ويطلب منه أن يشير إلى التلميذ الرابع للجهة التي يقف فيها ذلك التلميذ المميز.

وبالإضافة إلى ما سبق يمكن للمعلم أن يكتب بتمارين مختلفة يمكنه بواسطتها اختبار القدرة المصححة للتلميذ على فهم واستيعاب مادة الحساب. ويتم ذلك على الشكل التالي، مثال<sup>(١)</sup>:

— ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة وذلك عبر دلالة على العدد سبعمائة وستة وثلاثون ألفاً وخمسة وأربعين مائة يلي:

أ — 735045 ج — 736405

ب — 736045 د — 703645

— دل على الإجابة الصحيحة لنتيجة ضرب  $6 \times 7$  وذلك عبر وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

أ —  $7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7$  ج —  $7 \div 6$

ب —  $7 + 6$  د —  $6 + 7 + 6 + 7 + 6$

كما أن هناك اختبارات على شكل معطيات بيانية يتقدم بها معلم الحساب من تلاميذه لاختبار القدرة على تفسير المعطيات الموجودة في جدول أو رمز بهائي، ويُفترض في المعلم المذكور أن يتقدم بهذا النوع من الاختبارات بين الحين والآخر وذلك من أجل تعزيز التلميذ على هذا النوع من تفسير البيانات وغيرها. مثال:

(١) مرجع سابق، ص 223.

## سجل ليلي في الحساب

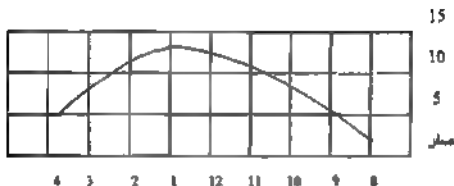
									الجمع
									الطرح
									الضرب
									القسمة
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

## عدد الإجابات الصحيحة

1 - في أي اختبار حصلت ليلي على أقل عدد من بين الاختبارات الأربعة؟

2 - في أي اختبار حصلت ليلي على أفضل نتيجة من الاختبارات الأربعة؟

## سجل درجات الحرارة



بعد الظهیر

قبل الظهیر

الساعات

١ - بين أي ساعة ارتفعت درجة الحرارة بأقصى سرعة؟

٢ - في أي ساعة بدأت درجة الحرارة بالإنخفاض؟

لا يختلف تعليم الحساب لبطيئي التعلم من حيث إطاره العام عنه في تعليم القراءة، لذلك علينا أن نراعي الأمور الآتية عند تعليم مسند الحساب لبطيئي التعلم وهذه الأمور هي:

أ - يجب أن تكون الخبرة بمفاهيم الأرقام والعلاقات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلميذ بشكل عام.

ب - أن تكون عملية التعليم منظمة ومتسلسلة لغرض مفهوم المنطق عند التلاميذ.

ج - الاستفادة من جميع الفرص المتاحة في استخدام الحساب الذي يعرفه التلاميذ بحيث تشبع حاجاتهم وتؤدي إلى زيادة معلوماتهم.



د - أن لا يكون استخدام الحساب في النشاطات مقتضياً بل يكرر مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات.

هـ - أن يكون تعليم الحساب وحدة ذات معنى من الناحية الوظيفية الاجتماعية.

و - أن لا يكون تعليم مادة الحساب مجرد عملية تدريب آلي أو استجابات معقدة لعدد من الرموز والمواضع الكمية غير المفهومة.

ز - يجب أن يتفهم التلميذ بطلية التعلم ويفهم ما يفعل إذا كان عليه أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

اختيار مادة الحساب

لعل أفضل طريقة حديثة علمية لتعليم الحساب هي مدى ارتباط هذه المادة بالمجتمع لتوضيح المعلومات المتكاثرة ولتزويد التلامذة بحد أدنى من المادة الدراسية.

لذلك يفترض في المعلم الموهل لتعليم الحساب للتلامذة بطونتي التعلم أن لا يعلم جميع الموضوعات والوحدات المتواجدة في الكتب المعدة للأطلس العاديين والمتوسطين، بل يقتضي اختصارها إلى أقل قدر ممكن بحيث تتماشى مع مستويات العمري والعقلي، ويمكن أن يستعملوها في الحاضر والمستقبل ولكن حذف من إجمال النواحي التفصيلية في إنشاء عملية الاختصار<sup>(١)</sup>، وعليها والحالة هذه أن تجعل من الخبرة المتكاملة جسراً بين الموضوعات والعمليات الأساسية لأنه الفصل من الخبرة السطحية المتضمنة لعدد كبير من الموضوعات، إذ أن ما يهم بطلية التعلم تعلمها أو استخدامها.

David Lester "Teaching Math for Slow Learner" New York : Holt and Company, 1991. pp. 123 - 127.

(١)

أيضاً ومرة أخرى، إلى تدريس الحساب ليطبق التعلّم لا يختلف كثيراً عن تدريسه للمانيين والموهوبين. ولكن هناك أموراً ونواحي تتطلب اهتماماً أكبر وعناية أكثر.

لا يكون استعداد بطوني التعلّم لتعلّم الحساب كاستعدادهم لتعلّم القراءة وذلك بسبب عدم وجود فكرة كافية عن النواحي الرقمية والكمية، لذلك يُنصح بتوضيح المفاهيم العامة الأولى والثاني في برنامج تأهيل بطيء التعلّم لتعلّم الحساب بما سبق ذكره في برنامج الاستعداد للقراءة، على أن يشمل هذا التدريب خلال العامين المذكورين استحداث العلاقات بين الأرقام والأوزان والأطوال ورموز الأرقام، بالإضافة إلى الجمع والفرع والفرح والتبسيط. ولكن منذ بدء السنة الثالثة يفترض أن يأخذ تدريس الحساب شكلاً منظماً على أن يسير بانتظام خلال ما يلي من سنوات. لذلك يفترض أن يكون تدريس الحساب بشكل تدريجي على تسق عمليات بسيطة ثم أكثر صعوبة وهكذا فإن تدريس عمليات الضرب مثلاً مرة واحدة وبشكل كامل مستعدي إلى الإحباط والتراجع. من هنا جاءت الأبحاث التي أجريت على الأطفال بطيئي التعلّم مؤكدة بأن معظمهم سوف يستوعبون للحساب إذا لم يتفهموا إليه باكراً أو يقرض عليهم بسرعة كبيرة.

وعليه أن نلجأ إلى التكرار والإعادة كلما دعت الحاجة وعند الضرورة من أجل تثبيت المعلومات في ذهن التلميذ بطيء التعلّم لأنه بحاجة ماسة إلى العمل المستمر. من أجل هذا كانت أولوية إعدادهم خلال العامين الأول والثاني إعداداً صحيحاً للتعرف على النظام العددي حتى لا يؤدي عدم فهم المعلومات الأولية إلى إحباط وتقليت لفعالية فيما بعد.

ومن الجدير ذكره أن استخدام المواد العملية أمر ضروري وهام في إنشاء عملية الاستعداد لتعلّم الحساب ولكن ليس قبل أن يكون طيء التعلّم قد تلم الموضوع جيداً وفهمه وأدرك ما عليه قطعه حتى إذا ما جاء للتطبيق

العملي يكون على هيئة من لمرء. من هنا ضرورة التوضيح عبر أمثلة متعددة ومتنوعة، إذ أنه من شأن المثال أن يصفى على الموضوع كهيئة حاصلة لطبيء التعلم، ففي حين يكتب إعطاء مثالين اثنين للتلميذ المحدث، فإن التلميذ بطيء التعلم بحاجة إلى خمسة عشر مثالا.

ويجب أن لا تنسى في هذا الصدد ضرورة دمج الناحية العملية بالناحية الحسابية لطبيء التعلم، كأن يطلب منهم عمل تقارير عن الطول والوزن، والميراثية وسوى ذلك من أجل ترسيخ المفهوم والدلالة عليه.

ويأتي دور الوسائل والأجهزة المساعدة في عملية التعلم حيث تساهم مساهمة فعالة في ترسيخ المعلومات الحسابية فتضع النقاط على الحروف. لذلك نرى المطلوب السرعة في التعلم والاستيعاب لطبيئي التعلم بل المطلوب الدقة في العمل والأسلوب. فالطريقة المتبعة من قبل المعلم تساعد في أن يكون التلميذ أكثر دقة وبالتالي أكثر إحصاءاً بالأمن. من هنا ضرورة حرص المعلم في اتجاهه عند استخدام الوسائل المساعدة، وما هو مطلوب أولاً التبحر في المادة ومن ثم استعمال الوسيلة للفهم والاستبصار بحيث تساعد التلميذ في السيطرة على ما يقوم به بالإضافة إلى إعطائه إحصاءاً معلماًانية



## مشكلات الطفل بطيء التعلم<sup>١</sup>

عندما نتحدث عن مشكلات الطفل بطيء التعلم فإننا نعني المعلم من جهة والأسرة من جهة أخرى نظراً لعلاقتهما المباشرة بمعظم المشكلات التي يواجهها هذا التلميذ.

ولعل الدور الذي يقوم به المعلم لتجبه ما يكون بدور الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى دوره كمرشد نفسي وما يترتب عليه من تدعيم للمشكلات الانفعالية والشخصية والمقالية للأطفال بطيئي التعلم.

وبما أن بعض هذه المشكلات شخصية بحتة فبعض من الصعب أن يلجأ المعلم إلى حلها في قاعات الصف بشكل علني بل عليه أن يقوم بدراسها بشكل مباشر ودقيق تبعاً لظروف كل تلميذ على حدة. لذلك نفترض في المعلم أن يقوم بما يلي<sup>(١)</sup>:

- خلق جو نفسي مناسب يؤمن للتلميذ آمناً اجتماعياً.
- تنمية المول الاجتماعي.
- الشعور بالانتماء والإحساس بالانتماء على التحصيل والنجاح.
- جعل التلاميذ ينظرون إلى المعلم كمصدق كبير يتطلعون إليه بالنصح والإرشاد.

(١) راجع: Lewis Thorstone, "Problems Facing Slow Learners" London: University Press, 1958, Chapter Eleven.

## المشكلات المنقرية وأثرها على بطيء التعلم

يلعب الوالدان دوراً كبيراً ومؤثراً في حياة الطفل بطيء التعلم بشكل أو بآخر ومن الجدور ذكره أن وضع الأسرة الاجتماعي والتفاني والاقتصادي من الأهمية بحيث أنه يؤثر سلباً أو إيجاباً في سلوكه هؤلاء الأطفال. فتأمين الحاجات الأساسية كالمأكل والملبس والمشرب والمأوى والرعاية الطبية والنشاطات المختلفة كلها تؤثر في حياة الطفل. مثلاً أن سوء التفاهق بين الوالدين وعدم الانسجام بينهما يترك بصمته على الأطفال. كذلك سوء الفهم وسوء التربية أمثلة أخرى تسيء إلى نمو الأطفال بشكل صحيح. فإهمال الأطفال والقسوة الجسمية، وتفضيل بعض الأخوة على البعض الآخر خير أمثلة على ذلك.

ومما يريد الأمر سوءاً الفقر والعلة والموز بحيث يؤدي إلى انتشار الرذيلة. فاردحام الشوارع بالمنازل يدفع بالأسرة إلى زج الأولاد للتسكع في انطرافات، بل قد يهرب إليها الأطفال من حدة المراك والتشجار المستمر في المنزل. ومن الطبيعي والحالة هذه أن يخطر الأطفال في مجموعات السوء التي تهدف إلى التمييز والتخريب ومعاداة المجتمع. وهنا تلفت النظر إلى أمر هام جداً وهو عدم النظر إلى أن جميع الأطفال بطيئي التعلم هم نتاج هذه الأسوة فقد نرى سولما. من هنا ضرورة وعي المعلم لمثل هذه الظروف حتى يتمكن من الإحاطة بالموضوع. لذلك يقتضي النظر إلى الموضوع بشكل يجعل المعلم قادراً على التمييز بين الحالات المختلفة للأطفال. فالتمييز الجائع أو الخائف، أو المتردد، أو المهمل، أو المضطرب سوف لا يكون في حالة عافية تسمح له بهذا الجهد الكافي، والتعاون الإيجابي مع زملائه ومعلميه في المدرسة. مثل هذا التمييز بحاجة ماسة إلى حزم وعناية وإشراف دقيق.

بالعودة إلى ما سبق الحديث عنه من أن الأسرة الصغيرة لا تعتبر المصدر الرئيسي للأطفال بطيئي التعلم، فإن الأمر ذات المدخول الأعلى تد

تنتج هي دورها أطفالاً بطيئتي التعلم، إذ إن الكفاية الاقتصادية لا تعني بالضرورة كفاية في التولحي النفسية والافتعالية لأنه قد يأتي عدم الكفاية هذا من إهمال أبطل بطيء التعلم نتيجة للاهتمام المفرط الذي يلقاه أخوته الماديون أو الفقهرون، وعادة ما يحدث هذا الإهمال دون قصد، كما أن سوء التدبير للتلميذ في المدرسة، والعلامات الضعيفة التي يحصل عليها، والتكلس الذي لا يستطيع مجاواته بين زملائه، كل هذه العوامل منفردة ومجموعة لها تأثيرها على قدرة التلميذ وفي ضبط انفعاله، بل إنها تؤدي إلى صراع انفعالي بينه وبين أخوته في البيت الأمر الذي يجعل حياة التلميذ بطيء التعلم غاية في الضعف والارتباك، فوفرة الطعام والملبس والرعاية الصحية ليست كافية لتحقيق الاتزان الانفعالي<sup>(2)</sup>.

وأحياناً يساهم الآباء في حدة هذا الصراع دون وعي عبر محاولاتهم إبطاء ومدح أبنائهم العالدين والتأبين دون سواهم - بطيء التعلم - مما يؤدي إلى زيادة الشرخ في العلاقة بين الآباء هؤلاء الأطفال على الرغم من أن هذا التعليق أو ذلك ليس مقصوداً ولا يحمل في ذهن قتله لية أهداف سلبية.

### الحاجة إلى زيارات منزلية

إن حالات كهذه التي سبق ذكرها - مشكلات أسرية - تستدعي أحياناً اللجوء إلى هيئة خيرية لحلها أو عبر تدخلات رجال الشرطة، ولكن يمكن حلها بطريقة أسهل عبر زيارات يقوم بها المعلم إلى منازل تلك الأسر شريطة أن يكون المعلم مؤهلاً ومدرباً على مواجهة هكذا مشاكل، ولعل جذب اهتمام القائلة وإشباع حاجاتهم أفضل الطرق وقصرها للوصول إلى الحل المناسب. إن زيارة المنزل تعطي للمعلم فرصة للتعرف على الظروف

(2) Norris Haring and Linda McCormick . \* The Exceptional Child \* Macmillan College publishing Company, Inc. 1994, Chapter Four.

المنزلية التي يعيش فيها أولئك الأطفال والاطلاع عن كنهه على العوامل المختلفة التي تؤثر فيهم.

وهذا أمر لا يرغب في زيارة المعلم وتعتقد أنه يأتي من أجل تحقيق كسب مادي - وهذا يعني شك في القوي كونهم يعتقدون، أحياناً - أن المعلم ما جاء ليزورهم إلا لمجرد الشكوى من ولدهم لا رغبة في المساعدة.

من هنا ضرورة تجنب المعلم دور المرشد الواظظ بالإضالة إلى عدم إظهار التأفف والامتنان أو ضيق الصدر.

#### الإفراط في العناية والرقابة الزائدة

قد يحدث أن يولج المعلم أطفالا ضمن أسر مقرطة في الرعاية الزائدة مما يجعلهم غير قادرين على فهم أنفسهم بشكل حقيقي وواقعي. هذا الإفراط في العناية يجعل الطفل إكالياً يعتمد على الآخرين عوض الاعتماد على نفسه.

إن المدح المبالغ فيه والسطف المفرط، وعدم الصبر في السماح للتلميذ بطيء التعلم بأن يأخذ الوقت الذي يحتاج إليه، وعدم التعلم من الأخطاء التي يقع فيها كلها مفردة ومجموعة تجعل من هذا التلميذ غير قادر على الوقوف على قدميه بثبات وثقة.

من هنا ضرورة بذل جهد خاص من قبل المعلم لمساعدة التلميذ بحيث يفهم بأن المدح في غير محله أمر لا لزوم له وأنه إن لم يدح على عمل أهمل فيه.

ومن الجدير ذكره بأنه كلما لجأ المعلم إلى جمع أكبر قدر من المعلومات عن خلفية الطفل النفسية والمعرفية والاجتماعية استطاع تشخيص الموقف التي تسببها تدخلاً مباشراً أو غير مباشر، إن من شأن



التعرف هذا أن تزداد الصداقة وتتصق، مما يساعد المعلم في التعرف على كيفية التكيف العام للتلميذ والأمره على وجه العموم.

### المشكلات المدرسية وأثرها على بطيء التعلم

ليست المشكلات المدرسية بآقل تأثيراً على الطفل بطيء التعلم إذ أن المدرسة تلعب دوراً مكملاً للمنزل، لأن المشكلات التي تنشأ عن الموقف المدرسي تؤثر بشكل مباشر على سلوك الطفل ومسلكه.

وترداد هذه المشكلة كلما كان الطفل متطوياً، خاصة بطيء التعلم، لأن حالة الانطواء هذه تجعله مقتصراً إلى الأصدقاء والأصحاب والزملاء، فهو يبدو غريباً بينهم يعيش وحيداً في ساحة اللعب وكذلك داخل الصف.

إن عدم اختلاط هذا الطفل مع رفاقه يجعله معزولاً يؤثر الوحدة على الاختلاط. فهو عادة ما لا يشارك في الألعاب الجماعية ولا في النشاطات المختلفة، وإذا شارك فبحسه لا يقطعه. لذلك قلما يكتفه زملاؤه كمنه وفي لجنة أو جماعة إلا إذا لم يجدوا غيره. وإذا شارك فعادة ما يكون صامتاً خلال المناقشات الاجتماعية.

هذا وصاحب حالة الانطواء هذه خجلاً شديداً بسبب إهمال الآخرين له وعدم مصلحتهم له.

وعادة ما تظهر علامت الانطواء في وجهه ومسلكه مما يجعله سهل الاكتشاف من قبل معلمه الذي يفترض أن يتحج له الفرص اللازمة للقيام بنشاط تعليمي يمكنه التوكل به كشغل التلويح، أو الطاية بتطعيم غرامة الدرس، أما يشاركه في التمثيل أو نواحي النشاط التي يمكن أن تخرج كرامته فأمر غير مستحب وبالتالي يفترض في المعلم أن لا يشاركه في ذلك.

ويجب أن لا يقتصر متابعة هذا التلميذ داخل الصف والمدرسة لمعصب بل خارجها أيضاً كالتأكد من إتمامه إلى ناد معين أو حبه للتزهد في الحي أو الحديقة المجاورة، أو عضواً في جمعية الكشف، والمطيط الأحمر

أو الهلال الأحمر، وغيرها من الجمعيات والمؤسسات التي تهتم ببناء الشخصية وتكوينها<sup>(1)</sup>.

ليس هناك أحد من المعلم على دفع هذا التلميذ للخجل والملتصق إلى المشاركة الإيجابية داخل المدرسة وخارجها بحيث يجعله قادراً على التكيف مع ما يوجد في البيئة التي يعيش فيها.

وهنا نطرح السؤال التالي:

هل يُعزى الانطواء والخجل عند الطفل بطيء التعلم على الإحساس بالنقص وعدم الأمن؟

لا شك في ذلك، ولعل من الأسباب الكامنة وراء هذا الشعور هو الفصل المتكرر الذي يقايله الطفل في سنوته الأولى، بالإضافة إلى مواقف الإحباط والإهمال التي عاشها مع أهله ومعلميه وزملائه، كل هذا يضع للتلميذ بأنه سيظل في كل تجربة جديدة، لذلك يتجنب مثل هذه الخبرات في المستقبل.

ويبدو عدم الأمن فيما يتبعه التلميذ من أساليب تعويضية كالمرور مثلاً أو المصافحة المستمرة لزملائه في المدرسة وكذلك للمعلمين، بالإضافة إلى التخمير المتعمد لممتلكات الغير، وكثرة النقد للآخرين والتهميش، وارتداء الملابس الضيقة وما شابه ذلك، كل هذه الأفعال محاولات لجذب الانتباه وتأكيد أهميته ك فرد له اعتباره وقيمه.

ومن الجدير ذكره أن التلميذ عندما يلجأ إلى هذا النوع من التصرف والسلوك فإلماً بفعله دون وعي منه بالذوق الحقيقية لما يفعله، وقبيل منهم يعتمد هذا السلوك وبعضهم يمارسه بشكل متكرر حتى يصبح عادة متأصلة فيهم.

(1) فاروق الروسان، «تكنولوجيا الأطفال غير الملتزمين»، عمان: جمعية عمل المطابع

للتعاونية، 1989، من ص 126 - 127.

وقد يدعونا أن نعرف أنه لا يوجد شيء يسعد التلميذ بطيء التعلم أكثر من قدرته على مضايقة المعلم ليس لأنه يكرهه ولكن لأن المعلم بالنسبة إليه رمزاً للسلطة وعادة ما يكون المعلم هدفاً بدلاً لكل الناس والهينات والمؤسسات التي على منها قبل دخوله المدرسة.

لذلك لا عجب إذا وجدنا أن استجابات هذا التلميذ لدموة المعلم للعارن غير مشجعة ويسودها طابع العنف. فقد يبالغ هذا التلميذ في عتابه بفرقة التجهيزات فحرم زملاؤه من التمتع بهاء بل أنه قد يزيد من سيطرته إذا سمح له أن يقود الأكلاب ونولحي النشاط الأخرى.

واند يلجأ إلى بعض الألفاظ القلبية في التعبير عن النشاط أو الميول والمفكر التي عادة ما تكون منافية لتلك التي يجب أن تتلقى أمام المعلم أو التلامذة

وعلى الرغم من كل هذا فعلى المعلم أن يحتفظ بثباته وصبره ورباطة جأشه ويعطيه الوقت الكافي حتى يتمكن من التخلص من هذه العادات السيئة، وعليه أن يعطيه قسراً من الاحتمل والسلطة لإقناعه بأهميته وقبحته ولكن ليس على حساب الآخرين.

وهناك أمور أخرى كالاستجداء المديح، والملاحظات التي تنشر صحبك الآخرين، ومحاولة خدمة المعلم بعد انتهاء الدرس والمدرسة، كل هذا دليل على عدم الشعور بالأمن مما يؤدي إلى تردود في الحساسية، والميل للبكاء، والصنع، وغيرها من مظاهر التوتر العصبي.

وهنا نفترض وجود شخصيتين أخريين يأخذون زمام المبادرة كالطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي كي يساعدوا المعلم في مواجهة هذه المشكلات التي يعاني منها هذا التلميذ وحتى لا يكون كل هذا حملاً ثقيلاً على كامل المعلم الذي ليس بوسعه أن يقوم بقلم الجميع في حل هذه المشكلات.



## حالات ومشكلات وحلول

سوف نستعرض في هذا الفصل للقارئ الكريم مجموعة من الحالات والمشكلات مقرونة بحلول مناسبة، آمين أن تكون خبرتنا للعلاج النفسي لمشكلات الأطفال مثلاً يمكن الاحتذاء به كلما دعت الحاجة وعند الضرورة، وبحق ويكل توافق نضع بين يدي القارئ هذه المجموعة من الحالات هادفين إلى إلقاء الضوء الكافي لبعض المفاهيم الخلطية حول طبيعة الحالات والمشكلات للطفل وكيفية علاجها.

وسوف نتطرق إلى مجموعة من الحالات كما ورت في المرجع المأخوذ منه وهي<sup>(1)</sup>:

أ - صعوبات مدرسية.

ب - حالة الاكتئاب.

ج - الحمل والإنزال.

د - التخلف الدراسي للطفل الذكي.

ولكن قبل التلويح في الموضوع والتطرق إليه مباشرة لا بد لنا من التحدث عن المفاربات المدرسية وما تعنيه بالنسبة للمعلم والأسرة والتلميذ. نعم إن المفاربات المدرسية مشكلة رئيسية من المشاكل التي تواجه الأسرة

(1) عبد الستار إبراهيم، وعبد العزيز عبد الله دخيل ورضوى إبراهيم، "العلاج السلوكي

للطفل"، عالم المعرفة، كانون الأول، 1993، من ص 171 ، 172.

وتزعجها لا بل ترهقها. لذلك ترى من الضرورة والحاجة عدم أن يكرر مجموعة من القواعد والمركزات التي لا بد منها كطريقة أو طريق لعلاج هذا الخوف أو المخاوف. هذه القواعد والمركزات هي:

أ - على الأسرة أن تبني علاقة جيدة مع المدرسة، وكذلك مع طبيب الأسرة أو المدرسة لتتمكن من تشخيص حالة الخوف في وقت مبكر قبل فوات الأوان.

ب - عدم التركيز على الشكاوى الجسدية والمرضية، فمثلاً عدم لمس جبهة الطفل لتفحص حرارته صباح كل يوم على أن نلجأ إلى هذا فقط عندما نتأكد من سلامة حالته الصحية.

ج - دعوة الآباء إلى إقناع الطفل بكل الوسائل لا بل برغامه على الذهاب إلى المدرسة لأنهم في تلك سيمساعدون الطفل في التغلب على مخاوفه المدرسية، لأن غيابه عن المدرسة هو الذي سيجعل مخاوفه المدرسية تزداد وتكبر.

د - القيام بمجموعة من اللقاءات مع الآباء لتدريبهم وتشجيعهم على تدريب الطفل لتتخلص من مخاوفه المدرسية. ويتم ذلك عن طريق تكرار الأمور الإيجابية المتعلقة بالمدرسة والابتعاد عن الأمور السلبية ذات العلاقة بالموضوع ذاته.

### الحالة الأولى : الصعوبات المدرسية

سميرة طفلة عمرها ست سنوات في الصف الأول الابتدائي. وكان هناك اهتمام ملحوظ من قبل أسرتها لمعرفة مدى تمكنها من الدراسة وخاصة بالنسبة لما بقي زميلاتها في الصف وذلك بسبب صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والتثقت السريع وعدم التركيز.

صمما رأيناها للمرة الأولى كانت على قدر كبير من الإيجابية والنشاط، ولم تهر من أي دلائل مرضية خطيرة. فهي تستجيب للأسئلة

بطريقة ملائمة وتعرف ما حولها جيداً. إلا أنه بدر منها بعض العلامات الدالة على التشتت السريع في الانتباه وعدم التركيز خاصة على الأشياء ذات التفاصيل الدقيقة. هذا وقد طبق على سميرة الاختبارات التالية:

أ - اختبار "كولومبيا" Colombia Test للتصحيح الحظي لتقدير مستوى الذكاء.

ب - اختبار تذكر الأشكال Memory's Ability Test.

ج - اختبار "فيلاند" Finland Test للتصحيح والذكاء الاجتماعي.

د - اختبار "بندر جشطالت" Bander Gestalt Test للمساعدة لاستبعاد دور العوامل المعنوية في الصعوبات التي تعانيها الطفلة.

وتبين من نتائج هذه الاختبارات بأن مشكلة "سميرة" لا ترجع إلى تخلف عقلي Mental Disability بل ترجع إلى صعوبات تعليمية Learning Disabilities لذلك سوف نركز على هذه الصعوبات مقرونة بنصائح علاجية. مرة أخرى يعود إلى نتائج هذه الاختبارات عارضين جانبين اثنين<sup>(1)</sup>:

(1) جوانب القوة وهي:

— تصحيح اجتماعي واضح.

— ميل للمبادرة والتبادة.

— خلو من التشخيص السيكاتري (ليست عصبية وليست متخللة).

— بيئة أسرية ذات مستوى ثقافي ونطقي جيد وتشجع النجاح

الأكاديمي.

— اعتماد أسري واضح خاصة من قبل الأم التي واكبت خطوة

التدريب بحكم عملها كمعلمة.

(1) مرجع سابق، ص من 196 - 197.

## (2) جوانب الضعف أو المشكلة وهي:

— تشتت وضعف في الانتباه خاصة للنشاطات التي تتطلب التركيز فهي لا تكمل ما تبدأ ولا تهتم أحياناً بالتعليمات وتحاول حتى تتعد عن أداء الأعمال، ويرجع السبب في ذلك إلى القلق أو الخوف من الفشل، فغرضها من أداء العمل بشكل ناجح يدفعها إلى تجنب التعامل مع العمل الأصلي خوفاً من التوتر النفسي.

— صعوبة في تحمل الإحباط. فهي نتيجة لذلك تنتقل "سريعة" من موضوع إلى آخر وتندفع لإعطاء إجابات قبل أن تعطيها حقها من التفكير.

### الحلول العلاجية

حتى يتم علاج "سيرة" في مواجهة تخلفها الدراسي كان لا بد من وضع خطة علاجية ذات اتجاهات ثلاثة وهي:

1 — خطة باتجاه التعلم والتعليم.

2 — خطة باتجاه التركيز على الانتباه وتقوية الدافع الدراسي

3 — خطة باتجاه تحمل الإحباط في مواجهة الصعاب.

### الخطة الأولى: ويتم تنويعها عبر القنوات التالية:

— إيجاد جدول مُد بالوقت من أجل القيام بالواجبات، واللعب، والنشاطات المفزية. كل هذا يُقرض كقاعدة بعد العودة من المدرسة. ويجب أن لا ننسى وقت مشاهدة التلفزيون وسوى ذلك من الأمور.

— عدم التركيز على جوانب الضعف بحيث يحدو التركيز سلباً بل التركيز على القواي الإيجابية.

— التركيز على حل المشكلات بشكل منفرد وكل على حدة في كل مرة عوضاً عن محاولة حل المشكلات جميعها مرة واحدة. ولتأخذ مثلاً على



ذلك صعوبة القراءة مثلاً لا يمكن حلها مرة واحدة بل اللجوء إلى تجربة هذه الصعوبة فهناك الحروف والكلمات والجمل، لذا يلزم العمل خطوة خطوة مرة بمرّة على الحروف وثارة على الكلمات وأخرى على الجمل وهكذا

— يفترض أن يكون المكان مناسباً للدراسة فالهدوء والإضاءة من الأمور المفترض توفرهما حتى يتم العلاج ضمن المكان المقصود.

— وبما أن سميرة تحب التواجد مع الآخرين لذلك نقترح أن يكون عملها ثانياً مرة مع الأم وأخرى مع الأب من أجل التشجيع والتنظيم بحيث تحس باهتمام الأسرة بها ومتابعة للعمل معها.

— يفترض أن تُعطى مسائل يسكن حلها حتى تُذوق طعم النجاح ومشى فعلت كان هذا حافزاً للمزيد من مواجهة المسائل الأكثر صعوبة وهنا يلزم التشديد على عدم إعطائها مسألة على درجة من الصعوبة بحيث لا تستطيع حلها مما يشكل عائقاً وإحباطاً.

— التذكير بأن التشويق للتعلم أمر في غاية الأهمية، فانت بوسعك أحد الحصان إلى بركة الماء ولكنك لا تستطيع إجباره على الشرب

— تشجيع وإطراء سميرة كلما قامت بعمل سواء حققت نجاحاً أم لم تحقق.

الخطوة الثانية: ويتم تنفيذها عبر الخطوات التالية:

— تأمين ما يلزم من أدوات وتجهيزات مدرسية (ممسطرة، كتاب، قلم ) .

— كتب مبسطة لتعليم القراءة.

— نجوم لاصقة بألوان مختلفة.

— دفتر ملاحظات.

— مقص وقلمون.

— مددنا صغيرة (معالجات) محبة في مكان لا يمكن الوصول إليه  
(شوكولا، مأكولات).  
— لوح ذو عكاز.

الخطوة الثالثة: ويتم تنفيذها عبر القنوات التالية:

— التخطيط أمر ضروري، لذا يجب عدم البدء بأي نشاط دون خطة  
مبسطة حتى نعلم العمل من خلال جدول محدد لذلك.  
— لا تلجأ إلى المديح والتشجيع الزائد عند اللزوم فهذا من شأنه أن  
يزدي إلى صكس ما تريد الوصول إليه فلهم عند الضرورة وكلمة دعت  
الحاجة.

— أن لا يقتصر النشاط اليومي على التواحي الدراسية بل يتعداها  
إلى التواحي غير الدراسية. وعلينا أن نختار النشاط الذي يمكن القيام به  
وتحقيق النجاح من خلاله. عدا الدرس مثلاً حصل الصحوين، تطبيق  
للطاوله، تنسيق الزهور

— إنفاسح وإيجاد الوقت للكاقي (نصف ساعة أو أكثر) بشكل يومي  
يتم خلالها الانفراد مع أحد الوالدين على أن تترك لها الحرية في التصرف  
وملاء هذا الوقت حسبما يرضي حاجاتها ورجباتها.

— إذا بدأت بعمل ما فيجب تشجيعها على إتهاله ولو كان صعباً،  
لأنه لم يتعلق الأمور وعدم الانتهاء منها من شأنه إشارة القلق، وعلى  
العكس ففي إنجازها فخر واعتزاز.

— التخطيط أمر هام يجب التشجيع عليه والمشاركة فيه حتى تُثمر  
لأنه من الأمور الهامة في تنظيم الفكر والعمل.  
— نثرات الراحة ضرورية بين كل نشاط أو عمل.

— لا تفلتوا عنها بعمل أخوتها أو أخواتها أو زميلاتها.

— الاتصال بالمطعمين والمطعمات كلما دعت الحاجة وعند الضرورة

وبعد تطبيق هذه الحطة برمتها سوف تتمكن "سميرة" وأسرئها من تجاوز المشكلة وتصل بالسفينة إلى الشاطئ الآمن.

### الحالة الثالثة: الاكتئاب

لا يصيب الاكتئاب الراشدين البالغين فقط ولكنه يصيب الأطفال أيضاً ولو على نطاق أضيق. ويظهر الاكتئاب عند الأطفال ممزوجاً بشعور ممزوج بالمرز والعبء والذنب والشعور بالنقص. مما يؤثر بدوره على التحصيل المدرسي خاصة في مجالى التركيز والانتباه، مما يقوده إلى اليأس وقد ارتبط الإكتئاب طيبياً ونفسياً بالأرق، وتدهور مستوى الأداء، والنشاط. المعزلي والمدمسي، وضعف في الذاكرة والانتعزال.

والنكم مثلاً على هذه الحالة:

"سمير" طفل في العشرة من عمره، يعاني لكتئاباً حاداً أدى إلى حجره في المستشفى بسبب محاولته الانتحرل. تكاؤه متوسط، تصيبه نوبات من الغضب والعنف أحياناً.

لقد دنى التشخيص في المستشفى بضعف قدرته على التوصل مع الآخرين بالإضافة إلى صعوبة تبادل النظر معهم، والحديث بصورة متكررة وخالصة، يلجأ إلى تعاطية وجهه بيديه كلما حاول أحدهم تبادل الحديث معه.

الخططة العلاجية: ويتم إنجازها عبر القنولات التالية<sup>(1)</sup>:

— تعديل الأوضاع البدنية "سمير" بحيث تصبح ملائمة. كان يُطلب منه أن يكف عن الأوضاع البدنية غير الملائمة (تعاطية وجهه...).

<sup>(1)</sup> مرجع سابق، من ص 209 — 210.

— تبادل النظر مع الآخرين عبر النظر في وجه المتكلم معه والمتأثرة عليه.

— تدريبه على التعلق بثقة وبصوت عال والإجابة عن الأسئلة بشكل غير موجه (جملة عوضاً عن كلمة).

— تدريبه على إيماءات خاصة للتعبير عن انفعالاته في أثناء الكلام من حيث الصوت والإشارات وإيماءات الرأس.

ومن الجدير ذكره أن الخطة الملاجية للمذكورة أعلاه تمت عبر عشرين جلسة كل واحدة منها عشرين دقيقة. وفي كل جلسة كان المعالج يدرب الطفل على أداء معين أو محاكاة لحوادث معينة مرغوب فيها ومن ثم متابعتها عدة مرات حتى الوصول إلى إتقان السلوك الجديد المفترض أدائه. وكس يلجأ المعالج إلى تشجيع الطفل وإطرائه كلما قام بأداء جيد، كما يصحح له أخطائه الخاطئة عند الضرورة. وقد لجأ المعالج إلى المكافأة (حلوى — مشروبات) عند تنفيذ الطفل لأهداف الجلسة.

وبعد متابعة وتدريب مستمرين بدأ التحسن يأخذ مكانه حتى تمكن خلال اثني عشرة أسبوعاً من اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة وبجح بعدما هي الخروج تدريجياً من صدفة الاكتئاب إلى عالم جديد رحب.

### الحالة الثالثة: الخجل والانعزال

كثيراً ما يزدي الخجل والانعزال إلى حرمان الأطفال من النمو السليم والتعبير عن الذات. وعلى الرغم مما يكون مستوى الذكاء عند هؤلاء الأطفال ملحوظاً إلا أن آراء الناس فيهم تكون أقل مما هم عليه. لذلك كلن لا بُد من الاهتمام بهم خاصة أولئك الذين هم شديداً للخجل كونه يصبح مصدراً للإحباط عندهم وعند أسرهم.

## واليكم الخطة التالية كمثال على هذه الحالة:

'سامي' ولد عمره أربعة عشر عاماً ذهب إلى إحدى العيادات النفسية في إحدى المستشفيات مع والديه. وبعد إجراء المقابلة معهم تبين أن 'سامي' يعاني من إنطواء شديد على الذات بحيث تكاد تكون علاقاته الاجتماعية معدومة فلا أصدقاء ولا أصحاب. يجلس فترات طويلة منفرداً بحجة الاستماع للموسيقى، أو لتسجيلات دينية. لا بل تقتصر علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأقارب على ما هو ضروري فقط.

ولما أخضع لأحد الاختبارات للشخصية تبين أنه يعاني درجة عالية من القلق العصبي الذي يؤدي إلى العجز واليأس. أما فتراته المعرفية والاستيعابية والذاكرة فكانت مقبولة. لذلك تبين أن 'سامي' يعاني من قصور في العلاقات الاجتماعية.

## الخطة العلاجية: ويتم إنجازها عبر القنوات التالية:

— تدريب 'سامي' على إلقاء الأسئلة العامة والمكتفة عن موضوع

معين

— محاولة التطبيق عن ما يسمع من موضوع أو قصة بشكل مواضيع

أو غير موافق.

— الاحتكاك البصري المباشر.

— تشجيعه على الاهتمام بالناس عبر علاقات ودية.

لقد تم تدريب 'سامي' على هذه الأمور مدة تزيد على الخمسة عشر اسبوعاً عبر عشرين جلسة كل واحدة مدتها أربعين دقيقة.

وقد ترافقت هذه التدريبات مع مجموعة من الأساليب السلوكية

التالية:

— تدريب العضلات على الاسترخاء.

— تقليد المعالج عبر القيام بسلوك شبيه بسلوكه. كتقليده في عملية الاحتكاك البصري.

— القيام بمحاولات معينة خارج المادة كإلقاء التحية على بعض الزملاء والدخول معهم في حوار معين، أو القيام باتصالات هاتفية.

وقد تمّ لفت نظر "سامي" إلى أن حقائق الحياة ليست كما تبدو له، فمثلاً، ألا يضيّ اللذين التخلي عن المساعدة الشخصية، كما أن تحقيق التفوق والنجاح لا يضيّ الأزواء وتجلب الناس.

هذا وقد لجأ المعالج إلى تحقيق هدف واحد في جلسة واحدة كي يسهل الوصول إلى نتيجة مرضية. فلذا كان الهدف هو التريب على إلقاء الأسئلة فقد كان الطفل يترب في كل جلسة على تنمية أحد الجوانب المرتبطة بمهارة إلقاء الأسئلة.

لما عن التقدم في العلاج فقد كان التحسن ملحوظاً ومستمراً طيلة مدة الأربعة أشهر. ولما مثل والوالدين عن مدى التحسن الذي أحرزته فبنها أجاب بأنه حقق تقدماً ملموساً في مجال العلاقات الاجتماعية وأبدى مرونة في هذا المجال ولم تفض مدة طويلة حتى استطاع "سامي" أن يتقلّ ثقله نوعية نحو الأفضل بحيث أصبح قلق والوالدين طفيفاً ولم يعد ذلك مشكلة بعد ذلك.

### الحالة الرابعة: الطفل الذكي المتخلف في دراسته

هناك بعض الحالات من مشكلات التعلم والتخلف الدراسي ترجع إلى التخلف العقلي وانخفاض مستوى الذكاء. ولكن هناك أيضاً مشكلات من التخلف الدراسي والتعلم ترجع إلى أخطاء في التربية التي تشكل عائقاً للنجاح. وهذا ما يمكن تسميته "الطفل الذكي المتخلف في دراسته". لذلك فإن عوامل مختلفة يجب أخذها بعين الاعتبار عندما تبصر حالة من التخلف الدراسي عند الطفل الذكي. هذه العوامل ضرورية للأخذ بها في مجال العلاج السلوكي وهي:

— ضرورة التركيز على النجاحات التي يحققها الطفل عوضاً عن التركيز على فشل مهما كان أمر النجاح فيها ضئيلاً لأنه لا شيء يدعو إلى النجاح مثل النجاح ولا شيء يدعو إلى الفشل مثل الفشل

— جعل عملية التعليم عملية يسعى التلميذ من خلالها إلى تحقيق الرغبة فيها بحيث تدخل السرور إلى قلبه حتى يقبل عليها إقبال الظمان على الماء القراح.

— التركيز على تحقيق النجاحات خطوة خطوة، عبر مراحل من التشجيع والإطراء في كل مرة يحقق فيها الطفل تقدماً مهماً.

— جعل التعلم مرتبطاً بالأنشطة السلي لأن الأمور العملية أكثر رسوخاً في الذهن بحيث تبقى مدة طويلة.

— كن عملياً قدر ما تستطيع عبر تقديم نماذج من النجاح لأشخاص حققوا إنجازاً معيناً أو نجاحاً هماً في ميدان من الميادين بحيث يفقد هذا الشخص قدرة يسعى التلميذ إلى تحقيقها.

واليك الحالة التالية كنموذج لما سبق ذكره:

"كريم" طفل في الحادية عشرة من عمره، سيب قلقاً وانزعاجاً لوالديه خاصة بعد رسوبه في المدرسة. ومما زاد الأمر سوءاً عدم اكتمال "كريم" لهذا الرسوب علماً بأنه كان ناجحاً في السنتين السابقتين، لكن تدهوراً حصل بعد ذلك بشكل تدريجي.

ومن الجدير ذكره أن مستوى الذكاء عنده كان فوق الوسط وأنه لم تكن هذه دلائل على أية مشكلة عقلية تعيق نجاحه. بالإضافة إلى أن معلميه أبدوا هذه النتائج وأشادوا بإكتماله العقلية لكنهم قالوا أنه مهمل لسي أداء واجباته المدرسية داخل المدرسة وفي المنزل مما زاد الأمر سوءاً وشكل تدهوراً واضحاً في أدائه المدرسي، وقد نصح معلموه الاستماتة بعبادة نفسية حيث ساهمت هذه العبادة بإصغاء تلميذتين اثنتين وهما:

**النصيحة الأولى:** وتكون حول خلق دافع قوي للدراسة عبر مساهمة الوالدين بالإشراف على متابعة دروسه وأعماله المنزلية ... لأنهما كما يبدو لم يبتما بهذا الجانب ... وبكلمة أخرى كان كريم يلجأ إلى القول في كل مرة يسأله أبواه عن إنجاز واجباته المدرسية (وقليلاً ما كانوا يفعلون) بأنه أتم ذلك على أفضل وجه دون التأكد من قوله. ولما عرف والداه بالأمر بعد ذلك غضبا غضباً شديداً وظفها منه أن يلزم غرفته لمدة ساعتين كان يقضيها في قراءة قصص تافهة. لكن التفكير المدرسية استمرت في تأكيد المتولة ذاتها من أنه لا يقوم بأداء واجباته.

وهنا تدخلت العيادة للنصيحة مقترحة على الوالدين ما يلي:

أ - ضرورة تحديد المشكلة وهي فقدان الدافع للعمل وهذا ما أمسه الولدان طيلة لمدة الماضية فلم يشرقا على القيام بواجباته والتأكد من إنجازها عبر طريقة مشوقة متروكة بالمكافأة التدرجية.

ب - أن يضع للطفل "كريم" في غرفته لتسوية ساعتين كمعقوبة دون النظر إلى ما في هذه الغرفة من ألعاب مختلفة يمكنه اللجوء إليها بسبل الانصراف إلى أداء واجباته المدرسية كما يجب، فكان هذا سبباً عائقاً في أداء واجباته المنزلية. ولذلك نصحت العيادة بنقله من غرفته إلى مكان آخر حيث لا توجد هذه الفوضى ... غرفة الطعام ... ومكنت الوالدين من مراقبة طفلها.

ج - لجأ الوالدين إلى مكافأة الطفل في كل مرة ينجز فيها نجاحاً صغيراً كحافز للتعلم.

د - زيادة الوقت تدريجياً. بحيث لا ينتقل الطفل من عدم الاهتمام بواجباته إلى الاهتمام بها تماماً لأن من شأن هذا أن يجعله قادراً على التكيف مع هذا التدرج.

هـ - مدح الطفل وتشجيعه كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.



و — يفترض أن تكون المكافأة فورية، أطفمة لذيذة، مشاهدة  
تقريباً، اللعب خارج المنزل.

ر — ضرورة المتابعة والمثابرة على الإشراف على مدى تقدمه عبر  
تقييمه المستمر.

النصيحة الثانية: وتدور حول كيفية التقلب على المشكلات السلوكية  
عبر مساهمة كلاً من المعلمة والوالدين لعمل ما يلي:

أ — تحديد المشكلة وقد تبين أنها ذات شقين:

— إفعال في أداء الفروض والواجبات المدرسية.

— كثرة الحركة وعدم الانضباط مقرونة بتعطيلات غير ملائمة. وكل من  
يفعل هذا من أجل تجنب الانتباه إليه.

ب — للبحث عن حل للمشكلة

لقد تركزت على التقليل من المكافآت التي يحصل عليها بسبب  
سلوكه المشاغب، أي بالتقليل من الانتباه الإيجابي والسلبى الذي يحصل عليه  
من زملائه ومعلمته (كان زملاؤه يضحكون عندما يرمى نكتة في حين كانت  
المعلمة ترد على ذلك بسلبية). كذلك التركيز على زيادة الحوافز ومكافأته  
على السلوك الملائم، ولقد اتفق على أن السلوك الملائم هو العمل على إنسواء  
واجباته المدرسية وعدم تأجيلها حتى العودة إلى البيت.

كذلك اتفق على أن يتم إبعاده عن الصف خمس دقائق عندما يصدر  
عنه سلوك غير مقبول. وهكذا تم إبعاده عن التدريعات التي كان يحصل  
عليها داخل الصف من قبل زملائه (الضغك مثلاً) وفي حال تكرار السلوك  
لنفسه مرة أخرى كان يستبعد عن الصف من جديد لمدة مضاعفة. ولقد شكل  
إبعاده عن الصف نصف الحصة، لكن النصف الثاني منه كان يتم عبر تعليمه  
على السلوك الملائم ضمنه داخل الصف.

## جـ - المكافأة

وكانت تتطوي على إثابته في كل مرة يبقى ملازماً مكانه وهو يؤدي واجباته المدرسية. وكانت هذه الإثابة عبارة عن نقاط أو نجوم تُعطى له يومياً كلما أدى عملاً إيجابياً. وفي الوقت ذاته كان البيت على إتساع بكل هذه المكافآت في المدرسة بحيث يمتدح الوالدان المملوك الذي قام به "كريم" في المدرسة مشيدين بالإنجازات - نجوم - نقاط

## د - المتابعة والتقييم

كان لا بُد من المتابعة لتحقيق أفضل النتائج لأنه لا شيء أفضل وأثبت وأفضل من متابعة العمل لأنها السبيل الوحيد للحصول على النتيجة المتروحة كما لا ننسى أهمية تقييم هذه المتابعة من أجل معرفة مستوى رامية وصحة ما يقوم به الوالدان والمعلمة.

ومكّذا حققت هذه العملية الملاحية عبر الوالدين والمعلمة نتائجها وغدا "كريم" مزوداً بالذائع منصرفاً إلى لواء ولجبته مما أدخل السرور إلى قلبه وهذا ما أطلع صدر والديه ومعلمته.

## كيفية إتقان عملية التعلم

لا بد لدارس علم النفس التربوي من التعرف على سبب نجاح بعض التلاميذ في التعلم وإخفاق بعضهم الآخر في المجال ذاته بالإضافة إلى مساعدتهم في تذليل الصعوبات التطبيقية لا بل وفي طرق علاجها.

هذا هو في رأينا المنطق التربوي لجميع العاملين في الميدان التربوي التعليمي الذي هو في حد ذاته المرونة المطلوبة للتعلم والتطور.

إلا أن إزالة هذه العقبات من أمام المتعلم ليس سهلاً خاصة في ضوء معتقداتنا وممارساتنا الروتينية السائدة نظراً لتمتد سلوك الإنسان وصعب معرفتنا العلمية بأحواله على الرغم مما درسه وطوّره علم النفس التربوي من مفاهيم مثل<sup>(1)</sup>:

— الفروق الفردية، النضج، التعلم، التفكير، الدافعية، النمو الاجتماعي.

لكن هذه المفاهيم ظلت غير واضحة ولا منقظمة في نموذج متكامل كي تستطيع تصوير عملية التعلم المدرسي.

لذلك وجدنا من الضروري الاضطلاع على أحدث التطورات التربوية التي انتظمت في نماذج متعددة عالجت تطور عملية التعلم والتعليم.

<sup>(1)</sup> احمد الصديقي، كاتلية التعلم، بيروت: معهد الإنماء العربي، 1986، ص 179.

## نموذج المهمة التعليمية

هذا النموذج هو للعالم التربوي المشهور جون ب. كارول<sup>(1)</sup> John B Carrol من جامعة هارفرد. يقوم هذا النموذج على الفرضية التالية:

«عندما يحقق المرء تقدماً في مجال معين يكون قد حقق تعلماً».

إن أهم خاصية لهذا النموذج بأنه حلول تحديد أكبر عدد ممكن من المفاهيم والمتغيرات بشكل يسمح بقياسها على أساس الوقت. وبكلمة أخرى يمكن للمتعلم أن ينجح في تعلم عملية معينة بمقدار ما يصرف من الوقت اللازم لتعلمها. وهذا يعني استغلال الوقت تلماً في تحقيق التعلّم المطلوب لكنه لا يعني أبداً الوقت المنقضي، وهذا ما جعل العالم المذكور يهتمت عن العوامل التي نقرننا إلى عملية التعلم.

هناك عامل الفترة المفروض تواجد لصرف للوقت اللازم للتعلّم. وهي تعني الوقت الذي يحتاجه التلميذ ليتعلم مهمة من المهمات ضمن أفضل الظروف الممكنة. ومن الجدير نكره أن الفترة مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمهمة التي يقصد المتعلم تعلمها والمقصود هنا التعلّم السابق. فالتلميذ الذي حقق تقدماً واضحاً في إتقان مهمة تعليمية في وقت سابق لا يحتاج إلى وقت طويل لإتجاز عملية التعلم.

وهناك عامل آخر وهو "الفترة على فهم عملية التعلم". وترتبط هذه الفترة بطريقة التعلم. إذ لا بد لكل تلميذ من أن يفهم طبيعة المهمة التي ينبغي تعلمها وعبر أية طريقة يمكن فهمها واستيعابها (وإلا انتقل الفرض المنطوي تحقيقه).

وهناك عامل ثالث وهو "توجيه التعليم". وهذا العامل مرتبط مباشرة بالمعلم الذي يقوم بتنظيم المهمات التعليمية وجعلها في متناول للتلاميذ حتى

---

(1) John Carrol "On scientific Basis of Ability Testing" American Psychologist, 36:10, Oct 1981, p.p. 1012 - 1020.

يشككونا من الإقبال عليها برغبة وشوق. ولعل في طبيعة هذه المتطلبات  
توفير القدرة للتلاميذ على فهم عملية التعلم. وبكلمة أخرى أن ينبغي المعلم  
في تعليمه مع خصائص المتعلم ومع حاجاته الشخصية، ولا يقتصر هذا  
العامل على المعلم فحسب بل يشمل وسائل التعليم وطرقه وأدواته

أما العامل الرابع فهو "فرصة التعلم" وتعني إتاحة المجال الكافي  
للتعلم مهمة من مهمات التعلم. إن عدم إعطاء الوقت الكافي للتعلم يسبب نقصاً  
في هذا المجال مما يؤدي إلى اللامبالاة وبالتالي إلى الإعاقة في التعلم.

أما العامل الخامس فهو "المتابعة والاجتهاد" وهذا يتطلب الإصرار  
على الاستمرار في تحقيق مهمة من مهمات التعلم وهذا يعني:

— إقدام المتعلم على استثمار الوقت اللازم للتعلم برغبة.

— أن يكون المتعلم صبوراً خلال إنجاز عملية التعلم

— أن لا يستسلم لليأس والإحباط في حال حصوله.

وهكذا يصل العالم المذكور إلى معادلة تتنظم فيها العوامل الخمسة  
المذكورة أعلاه إلى ما يلي:

الوقت المصروف فعلاً على التعلم

درجة التعلم =  $\frac{\text{الوقت المصروف فعلاً على التعلم}}{\text{الوقت اللازم فعلاً للتعلم}}$  — ومن هنا يلي

الوقت اللازم فعلاً للتعلم

إن هذا النموذج للتعلم المدرسي يشمل معظم العناصر الأساسية التي  
تفسر سبب نجاح التلميذ في المدرسة أو سبب فشله. إن الانتشار الواسع  
لنموذج كارول Carrol جعل العالم "بنجامين س. ببلوم Benjamin S Bloom"

راعياً في تطبيقه بعد تحويله من نظام نظري إلى نظام عملي فعال وقال في هذا المجال<sup>(1)</sup> :

أ - في ظل أوضاع التعليم العادية السائدة في الصفوف، يبدأ كل معلم عمله في مطلع كل عام دراسي مفترضاً أن جهوده التطبيقية ستؤثر إلى أن تلت التلامذة تقريباً سيتعلمون بشكل كاف مما يعلمهم، وأن ثلثاً آخر منهم سيتعلمون بشكل متوسط أما الثلث الأخير فلن يتمكنوا من إحراز المستوى المطلوب.

وهذا يعني أن ثلث التلامذة المتواجدين في الصفوف يبقى إنجازهم التعليمي دون المستوى المطلوب.

ب - إن أكثر المعلمين الحاليين يسمون مقييس للتصنيف المدرسي بشكل يبين الفروق السابق ذكرها في البند (أ). لذلك درجت العادة حين وضع التعليمات لتلامذتنا أن تكون النتائج وفق سلم من خمس درجات كما يلي

ـ يتال للدرجة الأولى 20% من التلامذة.

ـ يتال للدرجة الثانية حتى الرابعة 60% من التلامذة.

ـ يتال للدرجة الخامسة 20% من التلامذة.

ولذا انحصرت النتائج عن هذا النمط بمتابنا التالي.

ج - يترب على هذا التفكير حصول نتائج سلبية لكل من المعلم والمتعلم. ففي حين يفترض المعلم أن أغلبية محدودة سوف تستوعب ما عليه أن يعلمه، يفترض المتعلمون خاصة الذين يقعون دون المستوى المطلوب أنهم غير قادرين على التعلم مما يؤدي إلى الإحباط والفشل.

د - في الوقت الذي تشدد فيه على أهمية التعلم الذاتي 'Self-Learning' والتربية المستمرة Continuous Education نرى حوالي ثلث التلامذة ليس عندهم الدافع الذاتي للتعلم.

(1) أحمد السيدوي، مرجع سابق، ص 194.

هـ - إن مهمة التربية الحقيقية هي إيجاد استراتيجيات تراعى للفروق الفردية وتساعد في نهاية المطاف على النماء المتكامل للفرد وهذا يعني أن أكثر من 90% من التلاميذ يستطيعون إتقان ما يتوجب علينا تعليمهم لياد.

وحتى نحيط بالموضوع من جميع جوانبه نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام عدد من الأسئلة التي هي بحاجة إلى إجابات، ومتى حصل هذا نكون قد أوفينا موضوع التعلم حقه، وهذه الأسئلة هي التالية:

1 - على من تقع مسؤولية تعلم الطالب أو عدم تعلمه؟

يقول العالم بلوك Block<sup>(١٠)</sup> أن التعلم الصحيح هو ذلك الذي يتحمل المسؤولية المتعاقبة بأداء الطالب عن عائق الطالب نفسه ويضعها على كسامل المدرسة. وحررنا هذا القول إلى طرح التساؤل التالي إلى أي حد يجب على المدرسة أن تتحمل هذه المسؤولية؟ وهل يعني الطالب من مسؤوليته؟ لقد جرت العادة على وضع المسؤولية على عائق الطالب نفسه دون المدرسة ودون الأهل. لكن التعلم حسب "بلوك Block<sup>(١١)</sup>" الذي يتركز في المدرسة أن تتحمل المسؤولية الكبرى في هذا المجال، ولكن بعض علماء التربية وعلم النفس جازوا بحل توفيقسي بحيث حملوا هذه المسؤولية في بعضها للطالب وفي بعضها الآخر على المدرسة، ففي حال التعلم الابتدائي تتحمل المدرسة معظم مسؤولية تعلم تلاميذها وإلى حد ما في المستوى الثانوي.

ولكننا نقترح في هذه الحال أن يوفر المجتمع للفرد الحد الأدنى من الضمان المهني والاجتماعي والتربوي، مثل أن يلقى مسؤولية التعلم عليه،

(١٠) مرجع سابق، ص 217 - 218.

(١١) J Block and L. Anderson "Mastery Learning in Classroom Instruction" N. Y Macmillan, 1973, p. 86.

وحتى في حال توفير هذه الضمانات فمن الصعب أن نكره الطالب على تعلم تخصص لا يوجب في تعلمه.

## 2 - إلى أي حد يفترض في الطالب أن يتعلم مستقلاً؟

ليس المهم أن يتعلم الطالب شيئاً معيناً بل الأهم كيفية إجراء هذا التعلم. أي أنه يتأتى كل مهمة تعلم نالية بوقت أقصر مما صرفه على المهمة السابقة. ويظهر هذا التناقض في وقت التعلم بشكل واضح لدى بطيني التعلم، لأنهم صرفوا الوقت الأكبر في تعلم المهمات الأولى. ولكن السؤال المطروح: هل يفترض أن يتعلم الطالب بشكل مستقل؟ وهذا ما يجيب عليه بعض علماء النفس والتربية<sup>(4)</sup> يجب أن يتعلم الطالب من خلال عمله للمدرسي الاعتماد على النفس والاستقلالية.

## 3 - إلى أي حد يحفظ الطالب في ذاكرته ما يتعلمه؟

إذا أريد اللقطة كي تلخذ مكانها فلا بد للمتعلم أن يستيقظ كثيراً أو قليلاً مما يتعلمه في ذاكرته ليس فقط لاستيد بل ليقيّد أيضاً. إذ ما نفع الجهد المبذول للتعلم من قبل المعلم والمتعلم إذا كان للسيان سيد الموقف. وهكذا يشبه المتعلم في هذه الحالة بالذي يجهد نفسه دون تمكن من قطف ثمار أثمارهم، بينما يستغلهم آخرون لأغراض شتى. وهذا هو الإتهام الموجّه بالصبط إلى الأغراض التعليمية المبالغ في تحجيمها وتصغيرها ترصلاً إلى مزيد من الثقة كما هي الحال بالنسبة إلى الأغراض الملوكية التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم الصحيح. فإذا كانت الأغراض التعليمية الحقيقية في محتوى مادة التعلم وفي الملوك المماثل لها، تثير سبيل الممارسة التربوية والتقييم التربوي، وتؤمن بالتالي درجة عالية من الفعالية في النظام التعليمي، فإنها بالمقابل تحجب الاهتمام بالأهداف التربوية الكبرى وترقع

(4) Danz Muellee. "Mastery Learning" Teachers College Records, 1976, p. p



المتعلم والمعلم في شر مستطير<sup>(1)</sup>. فالعملية التعليمية تصبح أقرب ما تكون إلى كونها ميكانيكية مضبوطة تعمل بانتظام ولا يعرف عادة تكامل مجرد لها ومرسها.

4 - هل يمكن تطبيق النظم الصحيح ضمن إطار التعليم التقليدي؟ وماذا يحصل للطلاب الموهوبين خلال تطبيقه؟

إن أفضل مجال للتعلّم الصحيح كي يأخذ مجراه أن يحصل ضمن بيئة مدرسية لا تفرض وقتاً محدداً لإنجاز مواد التعلّم والتعليم. كما دام هناك فروقات فردية بين المتعلمين فإن الوقت اللازم لإنجاز عملية تعلّمية معينة تختلف بين تلميذ وآخر، وبالتالي لا يفترض هي المعلم أن يتوقع منهم أداء مماثل في مادة التعليم نفسها ضمن الوقت الزمني نفسه. وهكذا ضمن مجال التعلّم الصحيح (النموذجي) يمكن للتلامذة الموهوبين أن يتعلموا أكثر طر استطاعوا أن يصح المجال للموهوبين وقتاً مماثلاً لما يصرفه التلامذة بطيئو التعلّم، لأنهم يتعلموا أكثر مما هو مقرر لهم مسبقاً ضمن الأهداف المشدودة وربما تعلموا في بعض الحالات مرتين أو ثلاث مرات أكثر من التحديد المسبق لعدد متناه من أغراض التعلّم، وتركيز الجهد التعليمي على إيصال جميع التلامذة إلى هذا المستوى لا غير، إن هذا الأمر لا يجعل نموذج التعلّم النموذجي أفضل في توفير قصور حد من التعلّم للتلامذة الموهوبين فمصعب، بل يجعل ذلك في الواقع أمراً مستحيلاً.

5 - هل يجب أن نتحكم نفقات تعلّم بطيئي التعلّم الإضافية؟

هل نستطيع أن نوصل جميع التلامذة إلى المستوى نفسه من الأداء التربوي؟ هذا يتوقف على مستوى التلامذة بطيئي التعلّم. فإذا كان الهدف من ذلك أن يدرس هؤلاء التلامذة أكثر مما يدرسه زملائهم العاديون لقد لا يتحقق الهدف المطلوب، بل علينا أن نفحص لهم قسماً كبيراً من الموارد

(1) أحمد السيدوي، مرجع سابق ص 220.

التعليمية. فهناك العديد من الإجراءات العلاجية التي يمكن تنفيذها ليس فقط داخل الصف وإنما خارج الصف أيضا وتون وجود المعلم مثل:

— التعليم المصنوعي بواسطة المعلمين.

— التعليم المصنوعي بواسطة الرفاق.

— الكتب التعليمية البديلة.

— دفاتر التمارين الخاصة.

— اقمواد المبرمجة.

— للوسائل السمعية — البصرية.

كل هذا يتطلب مظهرا موهلا لتعليم هؤلاء التلامذة بشكل يمكنهم من تحقيق أقصى النتائج.

6 — هل يلزم الاكتفاء بالمهارات والمعارف الأساسية؟

لا يوافق العالم "مولر" Mueller<sup>(6)</sup> على ضرورة جعل جميع الأعداد التربوية أن تكون ملتها لجميع التلامذة بحيث يتقن التلامذة وحدات التعلم انقدا كاملا. فهناك ظروف يطلب فيها أن تبلغ درجة التعلم 90% أو 100%، كما هي الحال بالنسبة إلى تعلم المهارات والمعارف الأساسية اللازمة للتعلم اللاحق، أو للنجاح في الحياة. وهذا أمر معقول ونكس العبد من وحدات للتعلم ليست كذلك.

فعلى الصعيد الإبداعي لا سيما السنوات الأولى فيه، يبدو أن الأغراض التعليمية تشمل في معظمها المهارات الأساسية الضرورية لما يلي من تعلم، أو للنجاح في الحياة، ولكن حتى على المستوى الإبداعي يتمنى "مولر" Mueller على المعلمين أن يهتموا في تعليمهم المهارات والمعارف،

Danez Mueller Ibid, p. 46.

(6)

أما على الصعيد الأعلى (الجامعي) فيصيح التفريق بين الأهداف التأسيسية التي تولف مهارات أساسية والأهداف التي تمثل "مآ وراء المهارات الأساسية" لمرأ اعتبارياً في الحدود من المواد الجامعية لو في معظمها

وربما من الحكمة أن يحدد المعلمون على جميع الأصعدة التسليمية إلى ترتيب الأهداف والأغراض التعليمية، مخرجين من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، ثم يشددون في تعليمهم على ما هو أكثر أهمية، ويمتحوه الموارد التعليمية الرئيسية.

وعلى الرغم من كل ما سبق فإنه يصعب علينا في كثير من الأحيان تحديد ما هو أساسي وما هو غير أساسي من المهارات والمعارف، ولا بد أن نستقي معاييرنا بهذا الصدد من حاجات الإنسان الأساسية، ولعل مجرد العيش في أي مجتمع من المجتمعات والمشاركة فيه مشاركة فعالة، بكياننا موزعة تعلم المهارات والمعارف الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة، فلقد راد التعلم المنرسي بعداً عن شؤون الحياة وحلجات الإنسان الأساسية إلى درجة يجعلنا بأسس الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج التربوية ومحتواها. وحتى على صعيد التعليم الابتكاري فلا زال محتوى مناهجه أكاديمياً إلى حد كبير، ولا تزال طرائقه ومعظم تنظييماته اصطناعية، بعيدة عن شؤون الحياة وشجورها فلا يجوز بعد اليوم أن نلقي تبعية هذا التقصير على كاهل المعلمين ولا على كاهل الاقتصاديين وحدهم، بل من جلجلة إلى ورشة وطنية - قومية كبرى يشترك فيها الجميع دون استثناء من فيهم المعلمون.

7 - هل يجوز أن ينال جميع التلامذة علامات معتبرة تقريباً؟

إن أنصار التعليم النموذجي (الإنشائي) أوصوا بأن ينال جميع التلامذة الذين يكتفون الأغراض التربوية المحددة سلفاً علامة ممتازة "A" أي أعلى علامة وهذا ما أثير حفيظة أنصار التعليم التقليدي الذي يصر على تصنيف الناس بشكل متفاوت في جميع الظروف تقريباً. فكيف السبيل إذاً لوضع تقييم سليم عادل وشامل؟

لا شك أن أكثر المشاكل إلحاحاً في هذا السياق هو اختيار المعيار الصحيح "Criteria" الذي يتم على أساسه تحديد مستوى التحصيل المدرسي وقد حل علم النفس التقليدي هذه المشكلة حلاً اعتباطياً، وتبني معايير سلبية مقبولة على حساب المتعلمين بقضي بمقارنة أدائهم بعضهم مع بعض على أساس حسابات إحصائية مختلفة، ومنها التقييم بالرجوع إلى منحنى التوزيع الإحصائي. وكل هذا يؤدي إلى سياسة تربوية انتقائية وإيجاد ناجحين وخائضين على طول خط التعلم والتعليم من الروضة حتى الدراسات العليا، وحتى لو بلغ القسم الأكبر من المتعلمين في بعض الحالات مستويات مقبولة اقتصادياً واجتماعياً، لا بد من ترويب نسبة معينة من التلامذة للمحافظة على السمعة والمستوى الأكاديمي في الصف والمدرسة.

أما موقفنا نحن من هذا الأمر فهو خليط من هذا أو ذاك، أي لا نمتد على التقييم الأكاديمي البحث عبر معيار معين ولا نلجأ بالتالي إلى رفض هذا المعيار التقييمي وكأنه خاطئ بل نسمى إلى تمج هذا وتلك عندها يمكن للتعلم أن يقيم نفسه باستمرار حتى يصل إلى ما يريد.

## 8 - هل يجب أن يتعاون المتعلمون أو يتنافسون؟ ولماذا؟

إن نظام التعليم الحالي يقوم على المنافسة بين التلامذة لا بل يدفعهم في هذا الاتجاه بوسائل مختلفة والناجحين ويهمل الراسبين فويتشأ بينهم روح المنافسة التي تؤدي إلى نوع من الصدد وينفي روح الانقسام عند البعض. إلا أن التعليم النموذجي (الإتقائي) ينمي بينهم روح التعاون مما يختلف اختلافاً واسعاً مع التقليدي.

لذلك يتنافس التلامذة باستمرار وإصرار حتى لو أدركوا في بعض الحالات أن التعاون يمكن أن يعود عليهم بمكاسب ومكافآت. وهكذا تكون نتيجة التنافس أن يستفيد الرابحون منها استفادة كبيرة، فسي حين يشعر الخاسرون بخيبة أمل مما يدفعهم إلى اليأس والفشل، مما يدفعهم فيما بعد الرغبة في التنظيم.

لذلك يسعى التعليم النموذجي إلى تقليص التنافس بما يعود بالفائدة على الجميع. وهنا نأنت النظر إلى أمر هام وهو أننا لا نسعى من خلال ذلك إلى إلغاء التنافس من المدارس بشكل كلي، بل خلق جو من التعاون من هنا نطرح التسوية التالية:

أ - استبقاء المنافسة في المدارس مع تطبيقها شكلاً، شرط أن لا تغلب المدرسة عن وظائفها الأساسية في إعطاء الشهادات.

ب - إصلاح تربيوي بتغليب التعاون على التنافس تدريجياً وشرح فوائدها الفردية والعامة

ج - استبدال نظام الملامات المالي الذي يشدد على التنافس بنظام آخر للتقييم في سبيل وصف الواقع والتشخيص فقط.

9 - هل يعمل التطم النموذجي (الاتفاقي) للتلامذة والمعلمين على بذل مزيد من الجهد؟

يقول القيمين على هذا النوع من التعليم بأنه يخلق دافعا للتعلم مما يجعل التلامذة متفهمين تجاه الدرس والاجتهاد، كما يولد لديهم مستويات عالية من الميول والمواقف الإيجابية إزاء المواضيع التي يتعلمونها. وهذا ما يجعل المتعلمين يستمتعون بالتعلم من جهة للمعلم ولل مادة الدراسية. فضلاً عما يظهره المعلمون المتفهمون حماساً للمادة التي يعلمونها وهذا من شأنه أن يطلع عملية التعلم والتعليم خطوة خطوة إلى الأمام فيقبل التلامذة عليها برغبة وشوق.

## المراجع

### المراجع العربية

- 1 - أحمد رتي، 'علم النفس التربوي'. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972.
- 2 - أحمد السيداوي، 'التربية المتعلم'. بيروت: معهد الإنماء العربي، 1986.
- 3 - أحمد عزت واجح، 'كسول علم النفس'. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث، 1980.
- 4 - ثوما خوري، 'الافتقار المعرفية ومركزات تفويها'. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991.
- 5 - ثوما خوري، 'ميكولوجية النمو عند الطفل والمراهق'. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2000.
- 6 - جيس جاتجو، 'الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية'. ترجمة: سعاد مصرر فريد، القاهرة: دار القلم، 1963.
- 7 - رين الماين دويش، 'تنمية الإبداع منهج وتطبيق'. القاهرة: دار المعارف، 1983.
- 8 - سماح محمد ومحمد طاننا، 'علم النفس العام'. القاهرة: المؤسسة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1968.
- 9 - سيد محمد عيم، 'كلمو النفس من الطفل إلى المراهق'. عالم الفكر، المجلد السابع، العدد الثالث، 1976.
- 10 - عبد المنار إبراهيم وعبد العزيز الفخيل ورضوي إبراهيم، 'العلاج السلوكي للطفل'. عالم المعرفة، 1993.
- 11 - فاخر هائل، 'علم النفس التربوي'. بيروت: دار العلم للملايين، 1978.
- 12 - فاروق الروسان، 'ميكولوجية الأطفال غير العاديين'. عمان: جمعية عمل المطابع المدرسية، 1989.
- 13 - لرائسوا كنوفيه، 'الصحة النفسية'. ترجمة جميل ثابت وميشال أبي فاضل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991.
- 14 - مها رحلوق، 'التربية الخاصة للمتعلمين'. دمشق: منشورات جامعة دمشق، 1992.

- 1 - B. Wood Worth. "Theory of Cognitive \* and Effective Development", 1989.
- 2 - David Lester. "Teaching Math for Slow Learner", New York: Holland Company, 1991.
- 3 - Danes Mueller. "Mastery Learning". Teachers College Records, 1976.
- 4 - Eleanor Duckworth. "The Having of Wonderful Ideas". New York: Teacher's College, 1987.
- 5 - J. Black and L. Anderson. "Mastery Learning in Classroom Instruction" N.Y. Macmillan, 1975
- 6 - James Brown. "Child Growth Through Education". National Education Association", 1989.
- 7 - Joe Kavarna. "Educational Psychology of the Gifted".
- 8 - Lewis Thorstone. "Problem Facing Slow Learners". London: University Press, 1988.
- 9 - Michel Persely. " Educational Psychology ", New York: Longmont, 1996.
- 10 - Norris Haring and Linda McCormick. "The Exceptional Child". Macmillan College Publishing Company, 1994.
- 11 - R.Guilford "Special Education Needs". London: Routledge and Kegan, 1976.
- 12 - Walter Barbe and Josephs Sewacilli. "Psychology and Education of the Gifted". New York: John Wiley and Sons, 1975.
- 13 - William Torgenson. "Studying Children". New York: "The Drained Press", 1937.

الموضوع	الصفحة
مقدمة.....	5
الفصل الأول — لمحة تاريخية عن المتكولين.....	7
الفصل الثاني — من هو الطفل الموهوب.....	19
الفصل الثالث — المدرسة والتحصيل المدرسي عند الموهوبين.....	31
الفصل الرابع — الحلول لمشاكل الطفل الموهوب.....	43
الفصل الخامس — من هو الطفل يطيه التعلم.....	53
الفصل السادس — وضع التلميذ يطيه التعلم في المدرسة.....	61
الفصل السابع — نشاطات يطيه التعلم: أهدافها وأعراضها.....	75
الفصل الثامن — تعليم القراءة ليطيه التعلم.....	87
الفصل التاسع — تعليم الحساب ليطيه التعلم.....	105
الفصل العاشر — مشكلات الطفل يطيه التعلم.....	117
الفصل الحادي عشر — حالات ومشكلات وحلول.....	125
المراجع.....	150





## الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم

يتناول هذا الكتاب موضوع من أهم المواضيع التربوية، خاصة وأن معظم النظريات التربوية واهتمام المعلمين منصبة نحو الأطفال المبدعين دون الاهتمام بالأطفال الاستثنائيين، أي الأطفال الموهوبين وبطيئي التعلم.

لذلك لم يعد بوسعنا كتربويين أن نهمل هذا الشق من الدراسة أي دراسة هؤلاء الأطفال من جميع النواحي: العقلية والجسمية والنفسية والعاطفية، لا بل في جعل دراسة الأطفال الاستثنائيين مرتكزاً هاماً من أجل استكمال دراسة الأطفال بالشكل المطلوب. لذلك جئنا بكتابتنا هذا ووضحين بين يدي القراء الكرام وصفاً دقيقاً وشاملاً لهؤلاء الأطفال داخل الصفوف وخارجها ووضحين أفضل الحلول الممكنة لما يواجههم ويواجه معلمهم في هذا الخصوص.